



Bachelorproef

Educatieve bacheloropleiding lager onderwijs

Academiejaar 2019 - 2020

Portrettering van leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag binnen de klaspraktijk

Bachelorproef gemaakt door

Kerlijne Van Den Eede

Promotors

Lien Ooghe

Michèle De Grootte



Inhoudstafel

1	Voorwoord.....	4
2	Inleiding	5
3	Theoretisch kader.....	8
3.1	Moeilijk hanteerbaar gedrag.....	8
3.1.1	Definities.....	8
3.1.2	Labeldenken	10
3.2	Leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag in het onderwijs.....	13
3.2.1	M-decreet.....	13
3.2.2	Zorgcontinuüm	15
3.2.3	Het ondersteuningsnetwerk.....	16
3.2.4	Het buitengewoon onderwijs.....	19
3.3	Enkele dominante visies op moeilijk hanteerbaar gedrag	21
3.3.1	Verbieden	21
3.3.2	Straffen.....	22
3.4	Vernieuwde kijk op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag.....	25
3.4.1	Geweldloze communicatie	27
3.4.2	Nieuwe Autoriteit	29
3.4.3	Traumasensitiviteit.....	32
3.4.4	Contextueel denken	36
3.4.5	Omdenken	39
3.5	Portrettering.....	42
3.5.1	Wie?.....	42
3.5.2	Wat? – Vijf componenten.....	43
4	Praktijkprobleem	46
5	Onderzoeksdoel.....	47
6	Onderzoeksmethode.....	48
6.1	ADDIE-model	48
6.2	Proces	51
7	Resultaten.....	52
7.1	Welke onderdelen zijn noodzakelijk in een toolkit?	52



7.2	Hoe wordt deze toolkit het best opgebouwd?.....	54
7.3	Voor wie is deze methodiek bruikbaar?.....	56
7.4	Welke begeleiding kan de leerkracht bieden tijdens het proces?	57
7.4.1	Gespreksonderwerpen visualiseren	57
7.4.2	Wat als het gesprek tijdens de Portrettering moeizaam verloopt?	57
7.5	Welke leerplandoelen kunnen gekoppeld worden aan deze toolkit?	60
7.5.1	Doelen van het ZILL die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering	61
7.5.2	Doelen van het OVSG* die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering	62
7.5.3	Doelen van het GO! * die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering	63
7.6	Wat leert de leerkracht uit deze methodiek?	65
8	Conclusies.....	66
9	Bronnenlijst	69
10	Bijlagen	73
10.1	Bijlage 1: Brainstorm	73
10.2	Bijlage 2: Handleiding op maat van de leerkrachten	74
	Bijlage 3: Handleiding op maat van de leerlingen (hand-outs)	95
	Bijlage 4: Kaartenset (toolkit).....	96
11	Samenvatting.....	111



1 Voorwoord

Ik ben er sterk van overtuigd dat wanneer we kinderen een stem kunnen geven binnen het onderwijs, er nieuwe deuren zullen opengaan voor zowel leerlingen als leerkrachten. De kinderen die wij op dit moment onderwijzen, zijn de toekomst van morgen. Doorheen mijn opleiding heb ik mogen ervaren hoe waardevol het beroep van een leerkracht is en hoe je manier van handelen en denken erg bepalend is voor de leerlingen in je klas. Het was een leerrijke opleiding die ik met dit werkstuk kan afsluiten.

Ik wil graag enkele mensen bedanken die mij doorheen de afgelopen jaren en tijdens het afwerken van deze proef hebben begeleid en gesteund.

Allereerst richt ik een woord van dank aan mijn promotors Lien Ooghe en Michèle De Grootte. Zij hebben mij vanaf het begin met raad en daad bijgestaan. Deze bachelorproef heeft mede door hun positieve en opbouwende feedback en input geleid tot dit resultaat.

Ook wil ik mijn medestudente Margot Van Landuyt bedanken. Zij heeft zich samen met mij achter het ontwerp van de toolkit gezet. Mede door haar kritische en ruime blik is het een zeer geslaagd product geworden. Ik heb genoten van de rijke samenwerking die tussen ons aanwezig was.

Daarnaast wil ik mijn ouders bedanken die mij doorheen deze opleiding enorm gesteund hebben. Ik ben hen dankbaar voor alle kansen die ik heb gekregen en voor het geloof dat zij in mij hebben. Ook wil ik hen bedanken voor het naleeswerk en de boeiende gesprekken over het onderwerp.

Tot slot wil ik mijn vrienden bedanken die er telkens waren en mij een hart onder de riem staken wanneer ik er even tussenuit moest.

Het was een zeer boeiend proces dat mij wijsheden en levenslessen heeft geboden. Zo zal ik alle verworven kennis meenemen naar mijn toekomstige beroepsleven binnen het onderwijs.

Kerlijne



2 Inleiding

We leven in een samenleving waarin **onderwijs een zeer belangrijke rol** speelt. In de media staat het dan ook vol met bijdragen over onderwijs. Een onderwerp dat zo geregeld aan bod komt, is leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag. Hieronder enkele veelzeggende voorbeelden van krantenkoppen.

“De Standaard zoekt getuigenissen van leerkrachten over ‘onhandelbare’ leerlingen” – De Standaard, 13/06/2019

“Leerlingenbegeleidster Siri (50): “Vroeger gaven we straf. Nu onderzoeken we waarom een kind zich misdraagt” – Het Nieuwsblad, 30/08/2019

“M-decreet zondebok voor alle problemen in onderwijs” – De Standaard, 26/08/2019

Dit is slechts een kleine greep van artikels die frequent te lezen zijn en waarmee de lezers worden aangezet om na te denken over ons huidige onderwijs en **de plek van leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag** hierbinnen. Ook ik lees geregeld deze artikels. Het is een onderwerp dat niemand onberoerd laat, maar waar vaak ongenueanceerd over gesproken wordt. Het thema mag dan een *hot topic* zijn en van parlementstribune tot cafétoog uitvoerig besproken worden, maar over welke lading door die vlag nu precies gedekt wordt lopen de meningen uiteen. Die vraag proberen te beantwoorden roept bovendien nog meer vragen op: *Wat is moeilijk hanteerbaar gedrag nu juist? Hoe zouden wij als toekomstige leerkracht tegenover leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag moeten staan? Hoe kan je als leerkracht je leerlingen een stem geven? Waar knelt het schoentje juist? Zijn er visies waar in de kranten weinig of geen aandacht aan wordt besteed?...* Het zijn allemaal vragen waar ik in deze bachelorproef verder zal op ingaan.

Typerend voor onze tijdsgeest is nog steeds dat we vaak uit de **visie van het stoornisdenken** (Vandemeulebroucke, 2009) het probleemgedrag van leerlingen gaan benaderen. Zo stellen we ons eerder de vraag *“Welk probleem heeft de leerling?”* in plaats van *‘Wat heeft de leerling nodig, welke onderwijsbehoeften heeft deze leerling nodig?’*. ‘Binnen de terminologie van ‘goed onderwijs’ hebben alle leerlingen recht op goed onderwijs dat aansluit bij hun mogelijkheden en onderwijsbehoeften.’ (Pameijer et al., 2018, p. 14).



Maar om een **probleem dat zo veelzijdig en complex** is als dit degelijk te kunnen onderzoeken, is er een raamwerk nodig. Door een wetenschappelijk kader te gebruiken kan een probleem immers systematisch benaderd worden, voortbouwend op inzichten die hun degelijkheid bewezen hebben. Ik wou daarbij geen wetenschappelijke literatuur gebruiken die geen praktische relevantie heeft, maar iets wat aansluit bij de **praktische insteek** van de lerarenopleiding waarin ik binnenkort afstudeer. Straks moet ik immers in de praktijk van elke dag aan de slag met alle leerlingen die ik in mijn klas zal aantreffen. En dat daar ook leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag zullen bijzijn, is zo goed als zeker.

In dit werkstuk bestudeer ik daarom de **theorie rond portraiture** (in het Nederlands: Portrettering) en pas ik deze toe op het domein van moeilijk hanteerbaar gedrag bij leerlingen in de basisschool. Deze keuze is ingegeven door de suggestie van mijn bachelorproefbegeleiders. Deze theorie opent heel wat mogelijkheden voor onderzoek naar moeilijk hanteerbaar gedrag bij leerlingen. De Craemer verwoordde het als volgt: *“Portraiture is een vorm van kwalitatief onderzoek die de grenzen vervaagt tussen esthetiek en empirisme in een poging om de complexiteit, dynamiek en subtiliteit van de menselijke ervaring en de organisatie van het leven te vatten.”* (De Craemer, 2013, p. 1). Dat is een op het eerste zicht nogal intersubjectieve benadering van onderzoek. Maar wat de kritiek er op ook moge zijn, het heeft als voordeel dat er een rijk pallet aan inzichten ontstaat in een complexe aangelegenheid als gedragsproblematiek bij leerlingen. Bovendien wil de methode (zoals we later zullen zien) **een stem geven aan de leerling zelf**. Zoals hierboven beschreven, stel ik immers vast dat in de maatschappij weliswaar veel gesproken wordt *over* leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag, maar dat hun *stem* zeer weinig aan bod komt. Het debat gaat in de media, politiek en zelfs in scholen vaak *over* hen, maar zelf worden ze er haast niet in gehoord. Dit gebrek aan de *voice* van leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag is momenteel nog een **groot gemis** om de problematiek beter te begrijpen. Door leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag via een heel intense en intieme methode als Portrettering hun verhaal te laten brengen, vergroten we de kans om te komen tot een **meer genuanceerde beeldvorming op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag**. Ook opent werken met deze methodiek nog andere perspectieven in het omgaan met deze leerlingen. Door het verhaal achter de leerling te belichten, ontstaat mogelijks een interessante aanvulling op de strakke, kwantitatieve, wetenschappelijke insteek in de problematiek. Zo ontstaat een positief verhaal. En dat is de kern van de boodschap die ik wil uitstralen in alles wat ik doe.

Zoals gezegd, heb ik vanuit mijn opleiding tot leraar lager onderwijs bij dit alles in het bijzonder aandacht voor wat we door de **methode van portretteren** kunnen leren voor de leraar in zijn/haar **dagelijkse klaspraktijk**. Meer bepaald wil ik door middel van Portrettering binnen dit onderzoek andere leerkrachten laten kennismaken met de methodiek om tot een breder en dieper begrip te komen van de situatie van leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag. Het opzet is om in samenwerking met leerlingen tot een methode te komen die **hanteerbaar is binnen de basisschool** om zo beter te kunnen omgaan met leerlingen hun moeilijk hanteerbaar gedrag, om de leerlingen en hun gedrag beter te begrijpen.



De problematiek zal vanuit verschillende standpunten worden bekeken en nadien zal er aan de hand van ervaringen en de literatuur een praktisch luik ontwikkeld worden waarmee andere leerkrachten op zelfstandige basis aan de slag kunnen.

Na een studie van de literatuur over dit onderwerp wou ik deze inzichten empirisch toetsen. Ik wou dat doen in de interculturele context van twee lagere scholen in Zuid-Afrika. Tot mijn spijt is deze fase van het onderzoek niet kunnen verlopen zoals gepland. Door het uitbreken van de **Coronacrisis** is er buiten mijn wil om immers een vroegtijdig einde gekomen aan mijn buitenlandsemaster waardoor ik de praktijk-component niet heb kunnen uitvoeren zoals ik die voorzien had.

Op basis van de beperkte gevalstudie die ik gedaan heb kan ik met mijn onderzoek bovendien zeker niet dingen gaan generaliseren. De resultaten zullen zich beperken tot het praktijkgerichte deel en materiaal dat ontwikkeld zal worden om in verschillende situaties rond Portrettering met leerlingen te kunnen werken. De **bachelorproef is als volgt opgebouwd**: Eerst geef ik een overzicht van de **literatuur** met betrekking tot moeilijk hanteerbaar gedrag bij leerlingen, zowel individueel als in klaspraktijk. Vervolgens wordt er ingegaan op wat **Portrettering** juist is en hoe deze methodiek kan toegepast worden in de praktijk, in een klas. Na deze eerder theoretische benadering, ga ik met het ontwerp van een **toolkit** vervolgens in op een manier om in de praktijk aan de slag te gaan met Portrettering. Dit wordt toegelicht binnen het hoofdstuk over de onderzoeksmethode. Ik vat de bevindingen samen in de conclusie van deze bachelorproef.



3 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de literatuur rond moeilijk hanteerbaar gedrag bij leerlingen van de basisschool bestudeerd. Aan de hand daarvan zal er besproken worden hoe het gedrag van de leerkracht invloed kan hebben op het **reduceren van moeilijk hanteerbaar gedrag** door leerlingen een **'voice'** te geven. Om dit onderzoek te kunnen staven, is het nodig om enkele elementen aan te halen die noodzakelijk zijn om het onderwerp 'moeilijk hanteerbaar gedrag bij leerlingen' beter te kunnen begrijpen om er een portret van te kunnen maken. Hierbij dient rekening gehouden te worden met het huidige zorgbeleid en methodes die al worden gehanteerd.

3.1 Moeilijk hanteerbaar gedrag

3.1.1 Definities

Als leerkracht is het belangrijk om een inzicht te hebben in je leerlingen en een zicht te hebben op het moeilijk hanteerbaar gedrag van de leerlingen. Hieronder wordt moeilijk hanteerbaar verklaard aan de hand van **enkele relevante definities**.

In de literatuur zijn er verschillende omschrijvingen te vinden van het begrip 'probleemgedrag' en 'moeilijk hanteerbaar gedrag':

- ❖ Van der Ploeg (2007) spreekt van probleemgedrag "als ouders, leerkrachten en andere personen dit gedrag beschouwen als **strijdig met** de door hen en de samenleving **gehanteerde normen en regels** en/of wanneer deskundigen dit gedrag als problematisch beoordelen op basis van valide kenmerken inzake psychische (on)gezondheid. In het eerste deel van deze omschrijving wordt probleemgedrag gerelateerd aan de normen en waarden, terwijl in het tweede deel wordt verwezen naar de feitelijke en inhoudelijke kennis met betrekking tot probleemgedrag" (Van der Ploeg, 2007, p. 25).
- ❖ Volgens Meeus, Noom en Breeveld gaat probleemgedrag van jongeren enerzijds om problemen *van* jongeren en anderzijds om problemen *met* jongeren. Probleemgedrag kan daarom in twee categorieën verdeeld worden. Deze tweedeling staat bekend als *externaliserend* en *internaliserend* probleemgedrag. Externaliserend en internaliserend gedrag zijn **reacties van de jongere op een probleemsituatie**. Internaliserend gedrag impliceert individualisering van de probleemsituatie: de adolescent ziet zichzelf als een belangrijke oorzaak of **betreft het probleem op zichzelf**. Gevolgen zijn onder meer een negatief zelfbeeld, stress, eetproblemen en depressie. Dergelijk gedrag is niet altijd direct observeerbaar, externaliserend gedrag daarentegen wel. De jongere verwerkt zijn problemen door zich af te reageren op anderen of de omgeving (Meeus, Dekovic & Noom, 1996; Breedveld, Bruining, van Dorsselaer, Mombarg, & Nootebos, 2010).



- ❖ “Probleemgedrag of anders genoemd ‘onbegrepen gedrag’ wordt alle gedrag van de cliënt (hier de leerling) dat door het kind en/of zijn omgeving als moeilijk hanteerbaar gedrag wordt ondervonden. Het gestelde moeilijk hanteerbare gedrag hangt vaak af van de **persoonlijkheidskenmerken** van het kind, de **situatie** en de **mensen** die zich **rond het kind** begeven” (van der Stelt, 2019).
- ❖ “Een gedragsstoornis is iets dat **de ander stoort**” (Kinderrechtencommissariaat, 2011).
- ❖ “Een allesomvattende definitie van een gedragsstoornis is moeilijk weer te geven. Het kan mogelijk omschreven worden als **uitdagerend, agressief, repetitief of antisociaal gedrag** dat niet tegemoetkomt aan de sociale verwachtingen voor de leeftijd en wordt niet geaccepteerd door de maatschappij en/of omgeving. Vanuit onze maatschappij wordt gestoord gedrag als **buitensporig** ervaren. Dit leidt tot conflicten met gangbare waarden en normen” (Gezondheid en wetenschap, 2018).
- ❖ We kunnen moeilijk hanteerbaar gedrag beschrijven als iets dat ervaren wordt binnen een bepaalde **context en subjectief** is. Dit vertoonde gedrag houdt **onderliggende communicatie** in zich. Men moet proberen te achterhalen wat de betekenis is van dit gedrag. Het vertoonde gedrag wordt gesteld in een bepaalde situatie tussen mensen, binnen deze studie spreken we over de relatie tussen kinderen onderling en met de leerkracht (Michiels & De Grootte, 2020).

Waar **de grens** ligt vanaf wanneer gedrag als moeilijk hanteerbaar wordt beschouwd, is **subjectief**. Moeilijk hanteerbaar gedrag is voor iedereen verschillend. Wat door de een wordt aanzien als een probleem, is voor de ander juist een mogelijkheid (zie 3.4.5 Omdenken). Het is belangrijk om eens van perspectief te durven veranderen. Hierbij kan het voorbeeld gegeven worden van een regenachtige dag. Dit kan je plannen dwarsbomen, maar voor wie een tuin heeft die snakt naar water is dit een goede dag.

Elke leerkracht moet voor zichzelf nagaan **met welke bril hij/zij naar zijn/haar leerlingen kijkt**. Hoe staat hij/zij tegenover de leerlingen, weet hij/zij hoe de leerlingen zich voelen, wat er eventueel schuilt achter dit moeilijk hanteerbaar gedrag? Later in dit onderzoek worden er hier verschillende nieuwe inzichten besproken, die de kijk van een leerkracht kunnen verruimen. Indien een leerkracht de volgende keer zich in een bepaalde situatie bevindt, zal hij/zij deze anders gaan bekijken: *‘Wat wilt de leerling met dit gedrag zeggen?’ ‘Wat schuilt er achter dit gedrag?’ ‘Wat kan ik betekenen voor deze leerling, in deze situatie?’...* (zie 3.4 Vernieuwde kijk op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag).



3.1.2 Labeldenken

3.1.2.1 Wat is een label?

Een label is het gevolg van een **diagnosestelling**. De diagnostiek is op dit moment nog bijna volledig in handen van artsen en andere personen die zich beroepsmatig bezighouden met de gezondheidszorg. Het gevolg hiervan is dat men de leerling vooral vanuit een **klinisch standpunt zal benaderen**. De diagnosestelling vertrekt op dit moment nog teveel vanuit de vraag *‘Welke diagnose past bij de leerling?’*. Hierbij is er een **mindshift** nodig, een nieuwe manier van kijken naar de noden van de leerling. De vragen *‘Wat zijn de leerling zijn sterktes, krachten en kansen?’* *‘Wat helpt de leerling?’*, *‘Biedt een diagnose een meerwaarde?’* en *‘Welke zorg heeft deze leerling nodig?’* zijn doeltreffender dan enkel te kijken naar het label dat leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag ‘opgekleefd’ krijgen (Kinderrechtencommissariaat, 2012).

3.1.2.2 Wanneer wordt er een label toegewezen?

Of er een label wordt toegewezen aan een leerling, hangt af van verschillende factoren. De diagnose wordt toegekend aan de hand van **het classificatiesysteem DSM (diagnostic & statistical manual of mental disorders)**. Zo moet er een patroon van een (minimum) aantal symptomen zichtbaar zijn:

- Problemen zijn in verscheidene contexten aanwezig of in een specifieke situatie zoals bij een fobie;
- Problemen komen frequenter en/of intenser voor dan kenmerkend is, kijkende naar de leeftijd en het ontwikkelingsniveau;
- Problemen zijn over een langere periode aanwezig, bijvoorbeeld 6 maanden;
- Er zijn significante beperkingen zichtbaar in het school-, sociale of beroepsmatig functioneren (Michiels & De Grootte, 2020).

De classificatie kan ook gebeuren aan de hand van **het ICF-kader (International Classification of Functioning, Disability and Health)**. Dit kader biedt hulp om de vraag ‘wat is er mis?’ te vertalen naar ‘wat zien we concreet in deze situatie bij deze leerling in deze klas bij deze leerkracht?’. Er kan op deze manier op een betere manier gezocht worden naar redelijke aanpassingen (Michiels & De Grootte, 2020). Dit kader biedt aansluiting bij de principes van het handelingsgericht werken (Pameijer et al., 2018).

3.1.2.3 Wat zijn de voordelen van labeldenken?

Een label **kan functioneel zijn** om toegang te verkrijgen tot **gespecialiseerde dienstverlening** of om lotgenoten te vinden. Een label kan ervoor zorgen dat de leerkrachten de situatie beter kunnen begrijpen en een **betere kijk** kunnen krijgen op de **onderwijsbehoeften** van de leerlingen. Aan de hand van de onderwijsbehoeften kunnen dan doelen gesteld worden. Op deze manier kan er een correcte aanpak ondernomen worden (Michiels & De Grootte, 2020).



3.1.2.4 Wat loopt er nog fout?

Vanuit het kinderrechtenperspectief (Kinderrechtencommissariaat, 2012) komt er **kritiek op de manier waarop labels worden toegekend bij leerlingen** en hoe men omgaat met deze labeling binnen het huidige onderwijs- en opvoedingsveld. Zij raken binnen hun verslagen punten aan die mogelijk kunnen leiden tot een vernieuwende manier van denken binnen het onderwijs. Tijdens de afgelopen twintig jaar is het aantal kinderen met een diagnose of een andere psychische stoornis met bijna 40 procent gestegen (Vanheule, 2014). Onderstaand worden deze punten aangehaald.

3.1.2.4.1 *Mindshift nodig*

Leerlingen met een label stoten tegen de manier waarop er vanuit de samenleving naar hen wordt gekeken. Ze worden **gedefinieerd als probleem en stoornis**. Er wordt vanuit een medisch probleem naar een behandeling gezocht, die aansluit bij hun stoornis. In vele situaties vallen de leefomgeving en capaciteiten van de leerling buiten het gezichtsveld van de behandelde instanties. Leerlingen met een label worden nog te vaak aanzien als stoornissen of patiënten. Er moet binnen onze samenleving nog een mindshift worden gemaakt, leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag die gelabeld worden zijn burgers met gelijke rechten zoals iedere andere leerling. Hierbij is er **nood aan vorming en sensibilisering** van het huidige onderwijs- en opvoedingsveld (Kinderrechtencommissariaat, 2012).

3.1.2.4.2 *Niet enkel uitspraak van multidisciplinair team is van belang*

Het is belangrijk om niet enkel het multidisciplinair team een diagnose van de leerling te laten maken, ook de **impact van de context** op de leerling, de **ervaringen** van de ouders, als die van de leerling **zelf** moeten **in kaart worden gebracht**. De diagnose moet aan de hand van een **dialoog** gesteld worden, op dit huidige moment kunnen we vooral nog spreken over éénrichtingsverkeer. De leerling waar een label op wordt geplakt krijgt geen gehoor tijdens deze labeling. Het is belangrijk om te stellen dat een diagnosestelling geen eindpunt is, wanneer men een bepaalde vaststelling maakt bij een leerling, moet men ervan uitgaan dat hier een **procesmatige benadering noodzakelijk** is. Een leerling verandert doorheen zijn/haar schoolcarrière in al zijn facetten door wijzigingen in omgevings- en ontwikkelingsfactoren. Om deze reden is het belangrijk om herzieningen binnen de diagnosestelling toe te laten (Kinderrechtencommissariaat, 2012).

3.1.2.4.3 *Ondersteuning mag niet beperkt worden tot enkel medicatie*

Tot op vandaag wordt de interventie nog te vaak beperkt tot medicatie. Leerlingen die gelabeld worden en die 'moeilijk' gedrag vertonen, krijgen vaak **psychofarmaca** toegediend. Deze mogen enkel voorgeschreven worden door kinderpsychiaters, en de inname ervan moet opgevolgd en geëvalueerd worden. Naast deze evaluatie is het nodig om in kaart te brengen wat er **naast de inname van de medicatie nog mogelijk** is. *Welke kansen biedt de context aan de leerling? Wat werkt wel en wat werkt niet? Biedt de medicatie garantie voor een kwaliteitsvol leven?* (Kinderrechtencommissariaat, 2012).



Als begeleider is het noodzakelijk om **kritisch** om te gaan met het **gebruik van deze psychofarmaca**. Jezelf de vraag stellen 'Waarom medicatie wel en een andere hulpverleningsvorm niet?' is noodzakelijk. Er bestaan namelijk methodieken die gehanteerd worden door het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) en de gezondheidszorg die bruikbaar zijn. Goede voorbeelden hiervan zijn Handelingsgericht (HGW) werken, de Choice And Partnership Approach (CAPA) en Netwerktafels. (Kinderrechtencommissariaat, 2012).

3.1.2.4.4 Positieve houding t.a.v. leerlingen met een label/beperking

Binnen kwaliteitsvol onderwijs moet men ernaar streven om de **rechten** van zowel de professionals als de leerlingen te **respecteren**. Leerkrachten, leerlingen en directies moeten gestimuleerd worden om een positieve houding aan te nemen tegenover leerlingen met een label of beperking op hun school. Al deze partijen moeten zich **onophoudelijk bewust zijn van de barrières en struikelpunten** die leerlingen met een label of beperking dagelijks ervaren (Kinderrechtencommissariaat, 2012).

3.1.2.4.5 Een label moet een uitzondering blijven

We moeten ervoor zorgen dat een label een uitzondering blijft. Het toekennen van een label **is immers geen argeloos gebeuren**. Het krijgen van een label werkt bij leerlingen vaak omgekeerd. Ze putten hier vaak geen kracht uit. Het toekennen van **een label** bij een leerling, kan ook leiden tot een **vernuwende blik** bij de begeleider. Het label kan een afstand creëren tussen de leerling en de volwassene, bijvoorbeeld zijn leraar. De leraar voelt zich door de toekenning van het label niet voldoende een expert om op een correcte manier met de leerling om te gaan, terwijl hij/zij het gevoel zou moeten hebben dat hij/zij inhoudelijk sterk genoeg staat om iedere leerling te begeleiden. De etikettering aan de hand van een label zorgt ervoor dat er een **barrière voor hulp** ontstaat tussen leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag en de leerkracht (Kinderrechtencommissariaat, 2012). Stijn Vanheulen, een psychoanalyticus van UGent, beschrijft het te snel labelen van een leerling als volgt: *"Wanneer je te snel zegt dat een leerling een stoornis heeft, denk je te weinig na over mogelijkheden om zaken zélf anders aan te pakken. Misschien heeft de leerling meer bewegingsruimte nodig, kan het niet goed om met de lesstijl van de leraar of kan het niet studeren in een lawaaierige omgeving"* (Callewaert, 2020).

3.1.2.4.6 Begeleiding en ondersteuning moeten ook zonder label kunnen

De bepaling van extra ondersteuning mag niet afhankelijk zijn van een diagnose of een label. We moeten een bepaalde manier van **ondersteuning niet gaan toekennen aan een bepaald label**.

Sommige leerlingen hebben namelijk meer baat bij de ondersteuning die niet gelinkt is aan een specifieke label. Het is belangrijk om als leerkracht de uitbouw van de nood aan ondersteuning en zorg centraal te zetten, zodat iedere leerling ondersteund wordt, kijkende naar zijn/haar unieke onderwijsbehoeften (Kinderrechtencommissariaat, 2012).



3.2 *Leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag in het onderwijs*

3.2.1 M-decreet

Wanneer we het hebben over leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag, dan spreken we quasi automatisch over leerlingen die bijzondere zorg nodig hebben. In Vlaanderen is die zorg sinds kort geregeld via het zogenaamde M-decreet, voluit en **officieel het decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften**. Dat is een decreet dat het onderwijs regelt voor leerlingen met een beperking, handicap of stoornis (Klasse, 2015; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.b; Departement Onderwijs en Vorming, 2017). De hoofdletter M binnen deze benaming staat voor maatregelen. Het zijn **maatregelen** voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. (M-decreet, 2015). Hierbij moet er ruimer gekeken worden dan enkel leerlingen met een beperking zoals dyslexie, een auditieve beperking of Autisme spectrum stoornis (ASS). Ook leerlingen die trager leerstof opnemen, hebben meer nood aan visuele stimulatie en herhaling. Het M-decreet is er **voor iedereen**. Zo heeft iedere leerling het recht om zich **in te schrijven in een gewone school**. Een school mag geen leerlingen weigeren en moet iedere leerling dezelfde kansen bieden. Een inschrijving kan slechts ontbonden worden na een gesprek tussen het CLB, de school en ouders (zie 3.2.2 Zorgcontinuüm).

Wanneer een leerling niet meer mee kan op de gewone school wordt er de vraag gesteld wat de onderwijsbehoeften van de leerling zelf zijn. Het is de taak van iedere **school die streeft naar het uitbouwen van een doorgedreven zorgbeleid** om te zoeken naar **redelijke aanpassingen** om aan de onderwijsbehoeften van deze leerling te voldoen. Elke school moet samen met de ouders en het CLB zoeken naar redelijke aanpassingen. Leerlingen met onderwijsbehoeften hebben hier namelijk **recht op**. De mogelijkheid bestaat dat de school niet voldoende aanpassingen kan bieden. Dan wordt de leerling doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2017).

Voorbeelden van redelijke aanpassingen onder het M-decreet (Klasse, 2015; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, n.d.b; Departement Onderwijs en Vorming, 2017):

- technische hulpmiddelen (laptop met leessoftware of een aangepaste stoel)
- rustmomenten overdag
- langere toetstijden
- remediëren (bieden van individuele leerhulp)
- mondelinge feedback in plaats van cijfers



Er zijn sinds de invoering van het M-decreet **twee opvallende veranderingen** aangebracht aan het typesysteem van het buitengewoon onderwijs (Van Coillie, 2017):

1. **Type 'basisaanbod'**. Binnen dit basisaanbod worden type 1 (kinderen met een licht mentale handicap) en 8 (kinderen met ernstige leerstoornissen) afgebouwd en samengebracht. De leerlingen die naar het type basisaanbod gecategoriseerd worden, hebben de mogelijkheid om na een positieve evaluatie door te stromen naar het gewone onderwijs. Ook de omgekeerde beweging is mogelijk.
2. **Type 9-onderwijs**. Type 9 is ontstaan voor leerlingen zonder verstandelijke beperking met een diagnose autismespectrumstoornis (ASS). Redelijke aanpassingen kunnen niet voldoen aan de onderwijsbehoeften van deze leerlingen, waardoor zij niet in het gewone onderwijs terecht kunnen.

3.2.1.1 Kritiek op het M-decreet: veranderingen

Nog voor de invoering kwam er al veel **kritiek** op het M-decreet. *"De aanpassingen aan het M-decreet kwamen niet onverwacht. Nagenoeg iedereen erkende de problemen."* (De Wilde, 2019). Veel van die kritiek is terug te brengen tot **de onzekerheid van leraren** over (1) de relationele uitdagingen zoals een intensievere samenwerking tussen verschillende betrokkenen, het opbouwen van een band met de leerling en de aanwezigheid van een andere volwassene in de klas; en (2) de beperking(en) van de leerling (Van de Putte & De Schauwer, 2017, p. 21).

Het gewone onderwijs kan niet aan alle onderwijsbehoeften van bepaalde leerlingen voldoen. Voor een leerkracht in het buitengewoon onderwijs is het makkelijker om acht leerlingen met een verstandelijke beperking te begeleiden in één klas, in plaats van dezelfde acht leerlingen in verschillende scholen te ondersteunen. Dit blijkt voor niemand een ideale situatie te zijn: niet voor de leerling zelf, niet voor de klasgenoten, niet voor de leerkracht die niet voldoende kan differentiëren om aan de onderwijsbehoeften van de specifieke leerling te voldoen. Leerlingen moeten dus de **juiste begeleiding op de juiste plaats** aangeboden krijgen. Hierbij is het wel belangrijk dat ook in het buitengewoon onderwijs, de leerlingen toponderwijs aangeboden krijgen. Ook mag Vlaanderen niet in zijn oude gewoonte vervallen door anderstalige leerlingen onterecht naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen. Als Vlaanderen de Europese top wil bereiken, moet iedereen uitmuntend onderwijs krijgen (De Wilde, 2019).



3.2.2 Zorgcontinuüm

Het is de taak van de school om een **zorgcontinuüm** (Vlaamse Overheid, M-decreet, z.d.) uit te bouwen. Dit zorgcontinuüm moet worden uitgewerkt aan de hand van het **M-decreet**. Wanneer men het heeft over leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag binnen de klas, wordt er vaak vanuit het zorgcontinuüm gewerkt. Men zal het zorgbeleid doorlopen aan de hand van de **onderwijsbehoeften en -noden van iedere unieke leerling**. Men gaat op zoek naar de ideale aanpassingen die het voor de leerling mogelijk maken om deel te nemen aan de lessen binnen de klas. Binnen dit zorgbeleid worden drie fases doorlopen waarin de school in samenspraak met het CLB en ouders zo goed mogelijk voor de leerlingen probeert te zorgen, rekening houdende met de onderwijsbehoeften van de leerlingen:

Fase 0: brede basiszorg

- Elke leerling valt onder deze brede basiszorg binnen het zorgbeleid. Hierbinnen tracht de school zo goed mogelijk te voldoen aan alle onderwijsbehoeften van elke leerling.
- De school zet vanuit een visie op zorg zoveel mogelijk in op de **ontwikkeling van alle leerlingen** binnen een leerrijke en krachtige leeromgeving.
- Het is de taak van de school om alle leerlingen op een systematische wijze op te volgen (**leerlingenvolgsysteem**) en actief te werken aan de vermindering van de risicofactoren en aan de versterking van beschermende factoren.

Fase 1: verhoogde zorg

- Er wordt hier gewerkt met de **REDICODI-maatregelen** (remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren). Deze redelijke aanpassingen maken het mogelijk dat bepaalde leerlingen ondanks hun leerprobleem er toch in slagen zich in het **gewone onderwijs verder te ontwikkelen** (REDICODI - Het Trapleerke, z.d.).
- Onder deze fase kunnen we een groot deel van de leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag plaatsen. De redelijke aanpassingen zorgen ervoor dat er ook wordt ingespeeld op hun individuele onderwijsbehoeften.
- Er worden extra maatregelen getroffen waardoor de leerling het **gemeenschappelijk curriculum** kan blijven volgen.

Fase 2: uitbreiding van zorg

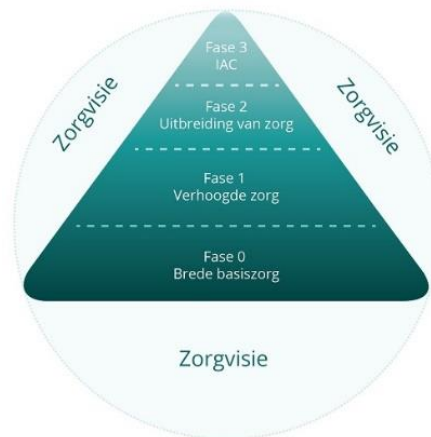
- Tijdens deze fase krijgt het **CLB** een **belangrijke rol**. Er wordt onderzocht wat de leraren, de leerling met moeilijk hanteerbaar gedrag en de ouders kunnen doen. Er wordt ook nagegaan welke noden ieder van hen heeft. Er wordt eventueel nadien door het CLB een gemotiveerd verslag opgesteld waarin de nood en uitbreiding aan zorg wordt neergeschreven.
- Na een verslag van het CLB kan er ondersteuning vanuit het ondersteuningsnetwerk aangevraagd worden. Ook bestaat er de mogelijkheid om een school voor buitengewoon onderwijs in te schakelen.



- Indien de voorbije fases doorlopen zijn en de redelijke aanpassingen niet haalbaar blijken te zijn, mag het CLB een verslag opstellen waarin er toegang wordt gegeven tot het buitengewoon onderwijs of tot een **individueel aangepast curriculum (IAC)** binnen het gewoon onderwijs.

Fase 3: individueel aangepast curriculum (IAC).

- De fase van het IAC kan zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs vorm krijgen. Vanaf het moment dat het CLB een leerling een verslag schrijft en de leerling een IAC geeft, kunnen de ouder(s), leraren en de leerling in samenspraak beslissen of de leerling een IAC volgt binnen het gewoon onderwijs of zich inschrijft voor een school in het buitengewoon onderwijs. Hier wordt gekeken naar de onderwijsbehoeften van de leerling en de redelijke aanpassingen die een gewone school kan bieden. De school kan voor deze ondersteuning een beroep doen op het ondersteuningsnetwerk.



Figuur 1 - Zorgcontinuüm (Vlaamse Overheid, z.d., M-decreet)

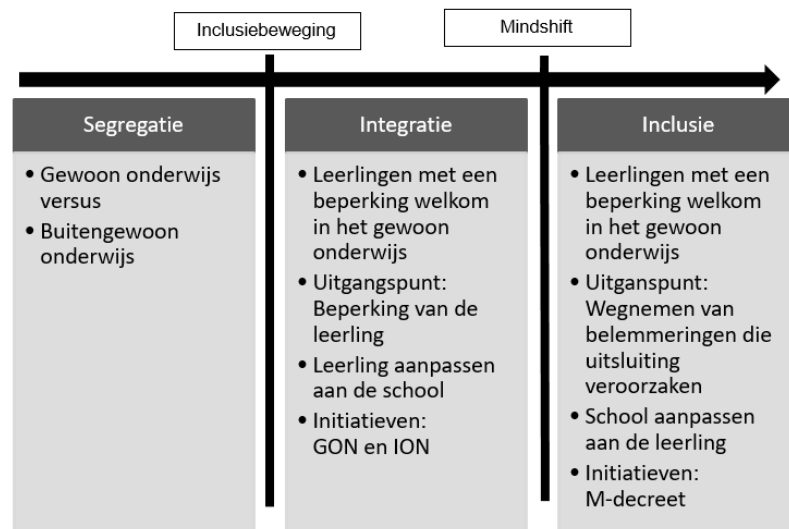
3.2.3 Het ondersteuningsnetwerk

Uit het voorgaande blijkt dat leraren sinds de invoering van het M-decreet nog meer dan vroeger nood hebben aan begeleiding bij de zorgtaak die hen is toegewezen. Dit is des te meer zo bij de zorg voor leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag binnen het regulier onderwijs. Een belangrijke begeleidingsrol hierbij is weggelegd voor het **ondersteuningsnetwerk**. Vandaag is het belangrijk dat een leerkracht het gevoel heeft dat hij/zij **er niet alleen voor staat**, dat er steun geboden kan worden vanuit verschillende hoeken. Deze steun moet ervaren worden om correct te kunnen handelen (zie 3.4.2 Nieuwe Autoriteit).



Voor een leerkracht is het niet altijd even evident om vanaf het begin op een correcte manier om te gaan met leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag. Indien hij/zij hulp van een **externe partij** kan krijgen, groeit het vertrouwen in de eigen klaspraktijk vanzelf. Het ondersteuningsnetwerk kan hun **expertise uit andere praktijkproblemen** toepassen en de leerkracht ondersteunen om op een correcte manier te handelen met leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag, zowel binnen als buiten de klas.

Met de invoering van het M-decreet ontstond er een **grote uitdaging** voor leerkrachten uit het gewoon onderwijs. Deze geven aan dat ze onvoldoende beschikken over kennis en vaardigheden om **inclusief** (voldoen aan de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen) **les te geven**. Dit terwijl de expertise en opgedane ervaring van leraren uit het buitengewoon onderwijs onbenut blijft. Om deze kennis niet verloren te laten gaan, heeft de Vlaamse Overheid in september 2017 een **ondersteuningsmodel** opgezet. Via het ondersteuningsnetwerk kunnen middelen van het buitengewoon onderwijs **flexibeler ingeschakeld** worden binnen het gewoon onderwijs. Men mikt duidelijk op de ondersteuning van leraren(teams). Het ondersteuningsnetwerk is een onderwijsverandering waarbij het gaat over de leraren uit het buitengewoon onderwijs die zich als ondersteuners opstellen en de **nodige hulp bieden aan leraren uit het gewoon onderwijs**. De samenwerking neemt de vorm aan van een coaching model waarbij beide partijen elkaar twee keer per week zien. De coachende rol wordt opgenomen door de ondersteuner en deze wordt op zijn beurt ondersteund door een wekelijkse bijeenkomst met het multidisciplinair team onder leiding van een competentiebegeleider, waardoor er aan professionalisering wordt gedaan (De Coninck, 2018).



Figuur 2 - Inclusief Onderwijs (De Coninck, 2018)



3.2.3.1 Voordelen ondersteuningsnetwerk

Uit kwalitatief casusonderzoek binnen het ondersteuningsnetwerk Vlaamse Ardennen blijkt dat de invoering van het ondersteuningsnetwerk enkele voordelen biedt (De Coninck, 2018). Zowel ondersteuner als leraar uit het gewoon onderwijs geven volgende zaken aan als positief:

- Er ontstaat een vorm van **samenwerkend leren**: de leraar leert van de ondersteuner en omgekeerd.
- Het samenwerken levert **extra expertise** op, de leraren krijgen veel tips die ze zelf kunnen inzetten binnen eigen klaspraktijk. Door veelvuldig contact leren beide partijen veel bij.
- Ondersteuners en leraren zien elkaar als **gelijkwaardige partners**. Er wordt samengewerkt aan een gemeenschappelijk doel.
- De ondersteuner werkt met de leerling binnen of buiten het lokaal.

3.2.3.2 Uitdagingen ondersteuningsnetwerk

Het onderzoek haalt ook enkele nadelen aan (De Coninck, 2018):

- Het ondersteuningsnetwerk is **te snel ingevoerd** waardoor de leraren uit het gewoon onderwijs onvoldoende ingelicht waren. Dit zorgde voor bijkomende stress en onzekerheid waardoor ze negatief stonden tegenover de samenwerking. Dit nadeel dient genuanceerd te worden want de ondersteuners hadden namelijk snel door dat het proces trager moest verlopen en er stap voor stap gewerkt moest worden in plaats van meteen binnen te treden in de klaspraktijk van de klasleerkracht. Hierdoor **verloopt de samenwerking trager**, maar uiteindelijk is er een duidelijk resultaat zichtbaar dat door beide partijen als positief ervaren wordt.
- Leraren missen extra kansen op professionalisering waardoor de taken waarbij de ondersteuner moet helpen, zwaarder worden. De **ondersteuning is vooral leerlinggericht**.
- Om de samenwerking te laten slagen, is een goede match tussen beide partijen zeer belangrijk. Er moet langs beide kanten een *mindshift* naar inclusie gemaakt worden.
- Er is een **beperkte communicatie** via de verschillende kanalen. Om de samenwerking en communicatie positief te doen verlopen, is de aanwezigheid van drie partners noodzakelijk: de schoolleider, de competentiebegeleider en de ouders.



3.2.4 Het buitengewoon onderwijs

Ouders nemen doorheen de schoolloopbaan van hun kind verschillende beslissingen. Zo kan het zijn dat **ouders de keuze moeten maken om** hun kind naar het buitengewoon onderwijs te sturen, omdat dit onderwijs beter aansluit bij de noden. Bij leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag bestaat er de kans dat het **reguliere onderwijs onvoldoende ondersteuning kan bieden** voor de specifieke onderwijsbehoeften. Voor een leerling die moeilijk kan aarden binnen het regulier onderwijs kan dit een verademing zijn. Het is mogelijk dat de leerling binnen een gewone klas moeilijk hanteerbaar gedrag vertoont omwille van het tekort aan middelen om aan zijn onderwijsbehoeften te voldoen. Om deze reden wordt hieronder de bepaling besproken of een leerling in Vlaanderen al dan niet in het buitengewoon onderwijs mag schoollopen.

In Vlaanderen bestaat er naast het gewoon basisonderwijs het buitengewoon onderwijs. Binnen dit (tijdelijk of permanent) onderwijs kan **meer aandacht gegeven worden aan specifieke onderwijsbehoeften** omwille van:

- ernstige emotionele problemen of moeilijk hanteerbaar gedrag
- een lichamelijke of geestelijke handicap
- ernstige leerstoornissen

(Vlaamse Overheid, Buitengewoon basisonderwijs. z.d.)

Een leerling kan worden ingeschreven in het buitengewoon onderwijs na het verkrijgen van **een verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs**. Dit wordt opgesteld door het CLB. De overheid wil er met deze werkwijze voor zorgen dat enkel leerlingen die het echt nodig hebben, in het buitengewoon onderwijs schoollopen. Het **verslag is niet bindend** en ouders krijgen alsnog de mogelijkheid om hun kind in een gewone school les te laten volgen. Een gewone school moet aan de leerling een **individueel aangepast curriculum (IAC)** aanbieden, een leerling wordt pas definitief ingeschreven nadat er een vergadering is geweest met het CLB, de school en de ouders. Tijdens deze vergadering wordt er nagegaan of de school redelijke aanpassingen (en dus een gepaste begeleiding) kan bieden.

Een **inschrijvingsverslag** vermeld volgende zaken (Vlaamse Overheid, Buitengewoon basisonderwijs, z.d.):

- de bekendmaking dat het buitengewoon onderwijs noodzakelijk is voor de leerling.
- het type waarnaar de leerling doorverwezen wordt.



3.2.4.1 De verschillende types binnen het buitengewoon onderwijs

Als we spreken over leerlingen met **moelijk hanteerbaar gedrag**, wordt er vooral gesproken over leerlingen met de diagnose van **type 3**. Deze diagnostisering geldt zowel voor het gewoon als buitengewoon onderwijs. Onderwijs op maat van type 3 is aangepast aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van leerlingen met **emotionele, ernstige en/of gedragsproblemen**, dit komt vaak voor in combinatie met een autisme spectrumstoornis. Onder het type 3-attest vallen volgende stoornissen (Stedelijk Onderwijs Antwerpen, z.d.):

- Angststoornis
- Een aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (ADHD)
- Hechtingsstoornis
- Een gedragsstoornis in enge zin, 'conduct disorder'
- Oppositioneel-opstandige gedragsstoornis
- Stemningsstoornis



3.3 Enkele dominante visies op moeilijk hanteerbaar gedrag

Binnen het huidige onderwijs is er **nood aan een vernieuwende kijk** op leerlingen en hun moeilijk hanteerbaar gedrag. Om aan de methodiek Portrettering te doen, is het belangrijk om hier een ruim inzicht in te hebben. Toch is het niet onbelangrijk om kort aandacht te vestigen op de **dominante visies** die tot op de dag van **vandaag nog worden gebruikt** om met moeilijk hanteerbaar gedrag om te gaan. Deze zijn niet over één kam te scheren en in vele zijn verschillende positieve aspecten terug te vinden. Naast deze dominante visies, plaatsen we in deze bachelorproef andere visies die de blik van leerkrachten en ondersteuners op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag kan verruimen. Hieronder worden verschillende visies kort verduidelijkt, waarna er wordt ingegaan op de vernieuwende visies die nodig zijn om dit onderzoek te duiden en ondersteunen.

3.3.1 Verbieden

Verbieden van gedrag is een **mogelijke reactie** om met moeilijk hanteerbaar gedrag om te gaan. De leerkracht kiest ervoor om het gedrag te laten verdwijnen door het vertoonde gedrag simpelweg te verbieden. Berthold Gunster (2019) omschrijft dit als de 'doe-wat-ik-zeg-aanpak'. Bij jongere leerlingen valt deze aanpak nog toe te passen door een leerling handelingen te verbieden met de woorden '*leg neer*', '*blijf af*' of '*niet aankomen*'. Bij oudere leerlingen is deze aanpak niet meer zo vanzelfsprekend. Om deze reden zal de leerkracht deze aanpak versterken door middel van een laagje dialoog en redelijkheid. Zo kan een leerkracht **dreigen** met de volgende woorden '*Als je nu niet rustig de les mee volgt, dan zal je vrijdagmiddag niet mee mogen naar de kinderboerderij*'. Zolang je als leerkracht in de directe nabijheid bent van de leerling, kan je het **gewenste gedrag controleren**. Maar zodra je de leerling op een gegeven moment niet meer kan controleren (tijdens de speeltijd, in de eetzaal, tijdens de turnles...) zal het effect verdwijnen. Indien de leerling zich niet aan het gewenste gedrag houdt, zal er bij verbieden ook telkens een straf aan gelinkt moeten worden. Deze regels rond straffen moeten steeds consequent worden doorgevoerd, anders ontstaat een **escalarend effect**.

Ook kan er gesteld worden dat verbieden niet altijd werkt door de sterke **behoefte die de mens heeft tot autonomie of zelfbeschikking**. Een leerling wil vaak voor zichzelf bepalen waar de grens ligt en wat goed is. Het is zo dat veel leerlingen weten wat het verwachte gedrag hoort te zijn, maar dat ze dit niet naleven. Een leerling is meester over zijn eigen geweten (Gunster, 2019).



3.3.2 Straffen

Deze opvoedingsstijl kunnen we ook omschrijven als autoritatief, dit is een **combinatie van liefde en gezag**. Er worden, in samenspraak met de leerlingen, redelijke grenzen gesteld. Toch blijft binnen vele opvoedingsstijlen straffen en verbieden een noodzakelijk onderdeel. Tot aan de Tweede Wereldoorlog ging men er in opvoedboeken van uit dat de volwassene **'het willetje'** van de leerling diende **'te breken'**. Op deze manier zouden de leerlingen hun driften en passies moeten leren beheersen aan wat sociaal gewenst was. Hierdoor werd de individuele ontplooiing van de leerlingen onderdrukt. Door middel van te straffen werden de leerlingen gedisciplineerd opgevoed.

Straffen blijft voor veel ouders een **onderdeel van de opvoeding**. Ook dit geldt bij bepaalde leerkrachten, al is dit vaak met de beste bedoelingen. Het idee dat er vaak achter zit is om de leerling 'beter' te maken. Straffen kan ook leiden tot een **'tegendraads effect'** bij de leerlingen, wanneer zij deze daden niet altijd als straf beleven. Bepaalde straffen binnen de klas zoals een extra werkje rond wiskunde in de vakantie, wordt door een sterke leerling wiskunde die graag wat uitdaging heeft, niet als bestraffend ervaren (Gunster, 2019).

3.3.2.1 Psychologisch straffen

Psychologisch straffen komt voor onder de vorm van de publieke **vernedering**. Leerlingen moesten van de leerkracht over de speelplaats lopen of in de hoek van de klas gaan staan als schandpaal. We spreken hier van *'naming and shaming'*.

Deze *shaming* werkt averechts, uit onderzoek is het duidelijk dat op deze manier straffen enorm **schadelijk** is voor de relatie tussen leerling en leerkracht. De leerling wordt vernederd door diegene waarbij deze zich veilig voelt. Ook hebben deze leerlingen meer kans om gepest te worden door hun klasgenoten, aangestoken door het gedrag van de leerkracht. Deze manier van *shaming* kan ervoor zorgen dat de leerlingen later **kans hebben op verhoogde agressie, depressie of angst** (Gunster, 2019).

3.3.2.2 Waarschuwen en confrontatie

Om moeilijk hanteerbaar gedrag te mijden in de klas, hoeft er niet altijd gestraft te worden. Er kan ook een beroep gedaan worden op het denkend vermogen van de leerling, door hem/haar te **waarschuwen** voor de **consequenties van zijn/haar moeilijk hanteerbaar gedrag**. Het idee erachter is dat de leerlingen geïnformeerd worden over wat er aanzien wordt als moeilijk hanteerbaar gedrag. De leerlingen hebben dan **zelf in handen om het gedrag te stoppen**. Ook kan er gebruik gemaakt worden van **'confrontatie'**. De leerkracht kan bepaalde situaties naar boven brengen, uit de geschiedenis met andere leerlingen. Deze situaties kunnen gaan over moeilijk hanteerbaar gedrag bij eerdere leerlingen en de consequenties die aan dit gedrag vasthingen. Op deze manier kan er **preventief** met mogelijk moeilijk hanteerbaar gedrag worden omgegaan binnen de klascontext, door op het geweten van de leerling in te spelen. De theorie van waarschuwen kan negatieve effecten hebben, waardoor er zich **angsten opbouwen** bij leerlingen (Gunster, 2019).



3.3.2.3 Emotionele chantage

Er kan ook op een andere manier gewerkt worden om een leerling te proberen weerhouden van het stellen van mogelijk moeilijk hanteerbaar gedrag, namelijk wanneer je als leerkracht je **gevoelens in de strijd gooit**, om op deze manier de leerling in de **gewenste richting** te sturen (Gunster, 2019).

3.3.2.4 Belonen

Een goede leerkracht gaat bovenstaande manieren uit de weg om met moeilijk hanteerbaar gedrag om te gaan en kiest voor een andere aanpak. Een mogelijke aanpak, die een kleine verbetering is op bovenstaande manieren, is belonen. Er bestaan verschillende vormen van belonen. Toch moet een leerkracht zichzelf bewust zijn van de verschillende **negatieve neveneffecten** van belonen. Uit onderzoek bij apen in 1949 door Harry F. Harlow bleek dat apen die beloond werden voor taken die ze vanzelf als fijn ervaren, **gedemotiveerd** werden door de beloning. Men kwam tot de conclusie dat er zowel **intrinsieke motivatie** (een handeling uitvoeren omdat je het zelf wilt) als **extrinsieke motivatie** (een handeling uitvoeren omdat de andere dit wil en hiervoor een beloning krijgen) bestaat. Wanneer leerlingen voor hun niet vrijwillige handelingen beloond worden, dan worden ze extrinsiek gemotiveerd. Maar indien de leerlingen iets doen uit zichzelf omdat ze dit als fijn ervaren maar hiervoor toch beloond worden, krijgt dit belonen een averechts effect. Hieruit moeten we als leerkracht concluderen dat we moeten **opletten met welk gedrag we belonen en welk niet** (Gunster, 2019).

3.3.2.5 Complimenten

In plaats van beloning kan men ook **waardering laten blijken** onder de vorm van een *compliment*. Zo kan je als leerkracht behaalde resultaten en gewenst gedrag complimenteren. Toch zijn ook hier negatieve kanten zichtbaar. Men kan stellen dat je door goed gedrag te belonen, het **ongewenste of foute gedrag impliciet bestraft**. Binnen de klaspraktijk is hiervan een simpel voorbeeld dat wanneer een leerkracht een leerling complimenteert met een 9 op een taak, deze impliciet zegt dat een 6 onvoldoende of minder goed is. Het gevaar hierbij is dat leerlingen conclusies gaan trekken uit deze complimenten rond wie ze zijn, terwijl de leerkracht zich hier vaak niet van bewust is. Het is normaal dat je leerlingen die goed werken, wilt complimenteren maar er moet steeds **aandacht zijn voor de betekenis van deze woorden bij andere leerlingen**. Blijf er steeds van bewust om na te denken wat het doel is van je compliment, welke overtuiging erachter zit en waarover je een compliment geeft (Gunster, 2019).



3.3.2.6 Negeren

Het simpelweg negeren van leerlingen hun moeilijk hanteerbaar gedrag is ook een manier die gehanteerd wordt binnen het klasgebeuren. Het **idee** hierachter is vaak dat wanneer het gedrag genegeerd wordt, het **vanzelf zal verdwijnen**. Niets is minder waar, leerlingen kunnen zeer sterk hun wil doordrijven. Wanneer ze een reactie willen krijgen, hoe consequent er als leerkracht ook wordt opgetreden, zullen zij dit **ongewenst gedrag blijven doordrijven** tot de leerkracht uiteindelijk wel ontploft.

Lastig gedrag negeren is een **riskante strategie**. Door te gaan negeren dreigt de mogelijkheid te ontstaan dat we belangrijke informatie missen, omdat er niet wordt ingegaan op het *'waarom'* van dit gedrag. Waarom gedraagt de leerling zich zo, wat is de achterliggende reden? Negatie is daarnaast ook een goed voorbeeld van een **ongezonde machtsstrijd** tussen leerling en leerkracht. De leerling krijgt op dit moment het gevoel dat deze er niet toe doet, dat de leerkracht niet van hem houdt. Op dit moment kan een leerling op twee manieren reageren: (1) zich nog lastiger gedragen en (2) het moeilijk hanteerbaar gedrag weglaten en stoppen met contact opzoeken met de leerkracht. Hierdoor is er sprake van een **apathische relatie** tussen leerkracht en leerling. Beide leiden tot een slechte situatie voor het welzijn van de leerling (Gunster, 2019).

3.3.2.7 Dialoog

Van alle bovenstaande manieren om met moeilijk hanteerbaar gedrag in de klas om te gaan, is deze de **meest effectieve** voor zowel leerling als leerkracht. Door de dialoog aan te gaan worden hoogstwaarschijnlijk zowel de **gevoelens als de verwachtingen van beide partijen ingelost**. De leerling wordt gezien als een zelfstandig individu met een eigen wil, verlangens, waarden en normen en wensen. Het is belangrijk om je leerlingen als een gelijke gesprekspartner te beschouwen tijdens dialogen binnen en buiten de klas.

Wel moet men attent zijn voor de **achterliggende reden** van de dialoog. Er is geen sprake van een gelijkwaardige dialoog indien de leerkracht de intentie heeft bij aanvang van het gesprek om het moeilijk hanteerbaar gedrag te bestrijden. Het standpunt van de leerkracht staat al vast, waardoor de woorden van de leerling er niet toe doen. De dialoog is enkele gelijkwaardig indien er de mogelijkheid bestaat dat bij het einde van het gesprek, het moeilijk hanteerbaar gedrag nog steeds mag worden uitgevoerd door de leerling (Gunster, 2019).



3.3.2.8 Positief rolmodel

De meest **neutrale aanpak** binnen het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag is om als leerkracht een positief rolmodel te zijn voor de leerlingen. De gedachte hierachter is zeer simpel: indien de leerkracht het **gewenste gedrag voordoet, zal de leerling meteen volgen**. Het wordt voor de leerling duidelijk dat aan hem dezelfde eisen gesteld worden als aan de leerkracht. Als leerkracht is je eigen gedrag van groot belang. Gedrag werkt beter dan woorden.

We kunnen wel in vraag stellen hoe effectief het optreden als rolmodel daadwerkelijk is. Want als leerkracht kan je niet verwachten dat een leerling dezelfde ingesteldheid, doorzettingsvermogen of talenten als jou heeft. Het willen **doorgeven van jouw gedrag** kan **leiden tot onzekerheid** over eigen kunnen van de leerlingen. Bij het vertonen van voorbeeldgedrag mag je geen toneel spelen. Je vertoont het bepaalde gedrag werkelijk of je doet het niet. Wel kan er als rolmodel opgetreden worden door aan de leerlingen duidelijk te maken dat **fouten maken mag en menselijk is** (Gunster, 2019).

3.4 Vernieuwde kijk op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag

Uit het bovenstaande kunnen alvast twee conclusies getrokken worden:

- (1) Leerkrachten zullen **nooit volledig grip** hebben op hun leerlingen. Zij zitten niet aan de touwtjes en leerlingen zijn niet te besturen zoals zij dit willen. Leerlingen zijn in staat om na te denken als **een zelfstandig individu** en eigen beslissingen te nemen. Tegelijk is het belangrijk om leerlingen niet altijd hun zin te geven, om in te gaan tegen hun gedrag als dat moeilijk hanteerbaar is.
- (2) Alle **bovenstaande strategieën vertrekken** telkens vanuit een **probleem**. Men gaat er als leerkracht vanuit dat dit gedrag er niet mag zijn en moet verdwijnen. Het is essentieel om een ander vertrekpunt te nemen dan het moeilijk hanteerbaar gedrag zelf: **'Wat als we moeilijk hanteerbaar gedrag niet gaan bekijken als iets dat moet verdwijnen, maar als iets dat mag bestaan? Iets wat kinderlijk normaal is en als wenselijk aanzien zou kunnen worden in plaats van onwenselijk?'** (Gunster, 2019).

Deze vaststellingen vormen de centrale stelling in deze bachelorproef. In wat volgt werken we ze verder uit. Het is belangrijk om met een andere bril naar het moeilijk hanteerbaar gedrag van leerlingen te kijken. Iedere leerling is uniek en de manier **hoe men met een leerling om moet gaan, is sterk afhankelijk van leerling tot leerling**. We **verlaten** daarom de **focus** op de dominante visies waarmee er met moeilijk hanteerbaar gedrag kan worden omgegaan en het uitgangspunt dat probleemgedrag bij de leerlingen iets is wat vermeden moet worden, en gaan in op een vernieuwende manier om naar de leerlingen en hun gedrag te kijken. We geloven dat wie als leerkracht met een leerling of klas aan de slag gaat, de kans moet wagen om een vernieuwende bril op te zetten.



Het is noodzakelijk om op een andere manier naar moeilijk hanteerbaar gedrag te gaan kijken, om het probleem niet te willen vermijden maar vanuit een andere hoek naar het moeilijk hanteerbaar gedrag te leren kijken. Binnen de klaspraktijk zal dit in het begin een **uitdaging** zijn, maar nadat de leerkracht het gewoon is om de leerlingen en hun gedrag niet te veranderen om zijn/haar zin te krijgen, maar om **relaties op te bouwen die gebaseerd zijn op eerlijkheid en empathie**, wordt het kinderspel om op deze manier met de leerlingen om te gaan. Deze manier van omgaan met leerlingen is zeer interessant voor de methode 'Portrettering' die later nog zal verklaard worden.

In wat volgt gaan we daarom dieper in op vragen als: *Welke rol speelt de leerkracht, de leerling of de klas bij het zich voorgedane moeilijk hanteerbaar gedrag? Hoe staat de leerkracht tegenover problemen die zich dagelijks voordoen in de klaspraktijk en hoe reageert de leerkracht op dit moeilijk hanteerbaar gedrag? Aan welke visies kan er nog een mouw aangepast worden tijdens het handelen met leerlingen?* We reiken daartoe eerst enkele theoretische kaders aan die ons hierbij kunnen helpen. We bespreken achtereenvolgens de methodiek van **Geweldloze communicatie, Nieuwe Autoriteit, Traumasensitiviteit, Contextueel denken en Omdenken**. We schetsen de oorsprong van deze methodieken en de componenten die van belang zijn om mee rekening te houden tijdens het correct handelen en communiceren met leerlingen.



3.4.1 Geweldloze communicatie

Geweldloze communicatie (GC), ook wel Verbindende communicatie genoemd, is een benadering van **luisteren en spreken** die is gebaseerd op **taal- en communicatievaardigheden** die ons vermogen om menselijk te blijven versterkt, zelfs onder moeilijke omstandigheden. De methode werd uitgewerkt door **Marshall Rosenberg**, een professor aan de Universiteit van Chicago. GC helpt ons bij het herformuleren van hoe we ons uitdrukken en anderen horen. GC traint ons om zorgvuldig te observeren, en de gedragingen en omstandigheden die ons beïnvloeden te kunnen specificeren. Met de nadruk op **diepgaand luisteren**, bevordert GC respect, aandacht en inlevingsvermogen. Het doel van GC is niet om mensen en hun gedrag te veranderen om onze zin te krijgen, maar om relaties op te bouwen die gebaseerd zijn op eerlijkheid en empathie die uiteindelijk in ieders behoeften zullen voorzien (Rosenberg, van der Veen & van Dorp, 2011).

De vier componenten van GC zijn *Observaties, Gevoelens, Behoeften* en *Verzoeken*:

- a) Observeren zonder te evalueren
- b) Identificeren en uitdrukken van gevoelens
- c) Verantwoordelijkheid nemen voor onze gevoelens
- d) Verzoeken uitspreken

GC is een aanpak die effectief kan worden toegepast in diverse situaties: koppels, gezinnen, organisaties en instellingen, geschillen en conflicten, en dus ook in scholen en bij opvoedingssituaties in het algemeen (Rosenberg et al., 2011).

3.4.1.1 Observeren zonder te evalueren

Het eerste onderdeel van GC houdt de scheiding in tussen waarneming en evaluatie. Wanneer we observatie met evaluatie combineren, verminderen we de kans dat anderen onze beoogde boodschap zullen horen. Belangrijk: GC schrijft niet voor dat we volledig objectief blijven en afzien van evaluatie. Het vereist alleen dat we een **scheiding houden tussen onze waarnemingen en onze evaluaties**. Ook zal GC veralgemeningen ontmoedigen. In plaats daarvan moeten evaluaties gebaseerd zijn op waarnemingen die specifiek zijn voor tijd en context. Een uitspraak als "*Je bent te vrijgevig*" is een voorbeeld van observatie met evaluatie - "*Als ik zie dat je al je lunchgeld aan anderen geeft, denk ik dat je te vrijgevig bent*" is een voorbeeld van observatie- en evaluatiescheiding. Op dezelfde manier staat "*Tom is een slechte voetballer*" tegenover "*Tom heeft geen doelpunt gemaakt in de laatste 30 wedstrijden*" (Rosenberg et al., 2011).



3.4.1.2 Identificeren en uitdrukken van gevoelens

De tweede component die nodig is om ons uit te drukken zijn *gevoelens*. Daarbij is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen gevoelens en gedachten, tussen wat we voelen en wat we denken dat we zijn, en tussen wat we voelen en hoe we denken dat anderen op ons reageren.

Door een **woordenschat van gevoelens te ontwikkelen die ons in staat stelt om onze emoties duidelijk en specifiek te benoemen** of te identificeren, kunnen we ons gemakkelijker met elkaar verbinden. Door onszelf kwetsbaar te maken door onze gevoelens te uiten, kunnen we conflicten helpen oplossen. GC maakt het onderscheid tussen enerzijds de uitdrukking van werkelijke gevoelens en anderzijds woorden en uitspraken die gedachten, beoordelingen en interpretaties beschrijven (Rosenberg et al., 2011).

3.4.1.3 Verantwoordelijkheid nemen voor onze gevoelens

De derde component van GC is de **erkenning van de behoeften** die achter onze gevoelens schuilgaan. Wat anderen zeggen en doen kan de stimulans zijn voor onze gevoelens, maar het kan er nooit de oorzaak van zijn. Oordelen, kritiek, diagnoses en interpretaties van anderen zijn allemaal vervreemdende uitingen van onze eigen behoeften en waarden. Als iemand zegt: "*Je begrijpt me nooit*" – zegt hij in feite dat zijn behoefte om begrepen te worden niet wordt vervuld. Wanneer we onze behoeften indirect uitdrukken door het gebruik van evaluaties, interpretaties en beelden, zullen anderen waarschijnlijk kritiek horen. Wanneer anderen kritiek horen, hebben ze de neiging om hun energie te investeren in zelfverdediging of tegenaanval. Hoe directer we onze gevoelens kunnen verbinden met onze behoeften, hoe gemakkelijker het voor anderen is om compassievol te reageren.

In de loop van het ontwikkelen van emotionele verantwoordelijkheid, ervaren de meeste mensen drie stadia (Rosenberg et al., 2011).

3.4.1.4 Verzoeken uitspreken

Het vierde onderdeel van GC gaat in op de vraag **wat we van elkaar willen vragen om elkaars leven te verrijken**. Duidelijk gestelde verzoeken die uitdrukken wat je wilt, stellen de ander in staat met jouw **behoefte rekening te houden**. We proberen vage, abstracte of dubbelzinnige formuleringen te vermijden en onthouden dat we positieve actietaal moeten gebruiken door te zeggen wat we vragen in plaats van wat we niet vragen. Dat wil zeggen: wat je wel wil en niet wil, want anders is het niet duidelijk. Hoe exacter geformuleerd, des te kleiner de kans op misverstanden. Dit vraagt **oprechtheid en moed**. Er bestaat altijd de kans dat een ander een verzoek niet inwilligt en dat kan pijnlijk zijn. Vaak zijn we ons niet bewust van wat we vragen als we spreken. We praten met anderen zonder te weten hoe we een dialoog met hen kunnen aangaan. Hoe duidelijker we zijn over wat we van de ander terug willen, hoe waarschijnlijker het is dat aan onze behoeften wordt voldaan. Om er zeker van te zijn dat het bericht dat we hebben gestuurd het ontvangen bericht is, vraag de luisteraar om het terug **te reflecteren**.

Het is belangrijk om daarbij waardering te uiten (Rosenberg et al., 2011).



3.4.2 Nieuwe Autoriteit

Binnen ons huidige onderwijssysteem doet ook 'Nieuwe Autoriteit' een frisse wind waaien bij het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag. Deze methodiek hanteert een set van tools zoals *goedmaakacties, stille boodschappen, relatiegebaren* en de *aankondiging als teken van verzet*. Op deze manier probeert de opvoeder zijn rust te bewaren en ontstaat er een mogelijkheid om het eigen gedrag te controleren. Dat is van groot belang wanneer een leerkracht aan Portrettering wilt doen. Er is dan immers nood aan een **correcte verantwoordelijkheidszin van de opvoeder** als uiting van een gepaste autoriteit tegenover zijn/haar leerlingen. Hieronder worden de basisprincipes van Nieuwe Autoriteit besproken (Herwege, 2017).

3.4.2.1 Van oude naar Nieuwe Autoriteit

Tot 50 jaar geleden was bij het opvoeden van leerlingen religie de maatstaf. Van de leerling werd verwacht om respect en **gehoorzaamheid te tonen ten aanzien van zijn gezagsfiguur**. De gezagsfiguur werd beschouwd boven de leerling te staan (EXPOO, z.d.).

Binnen de schoolcontext uitte zich dit als volgt. In de klas waren de **leerkrachten de baas**, leerlingen voerden kritiekloos uit wat de leerkracht hen opdroeg. Binnen de klascontext had de leerkracht altijd gelijk. Bij een conflict tussen beide werd de leerling telkens in fout gesteld. De leerkracht behield een grote afstand tot zijn/haar leerlingen. Een leerkracht die zijn **klas niet onder controle kreeg, gaf blijk van een gemis aan gezag**. Ze moesten niet rekenen op de hulp van collega's want hulp vragen of krijgen werd gezien als zwakte. Ongehoorzame leerlingen kregen straf. Het gebruik van geweld door de leraar was daarbij geen taboe (Van Lier & Leonard, 2013).

3.4.2.2 Ontstaan Nieuwe Autoriteit

De grondlegger van deze stroming is **Haim Omer**. Bovenstaande vorm van autoriteit stond onder druk in de jaren '60. Vrijemeningsuiting van de mens en zo ook van de leerling, werd een belangrijke factor binnen onze westerse idealen. Er werd **gehoor gegeven aan de behoeften en noden van leerlingen**. Omer had zich als doel gesteld om de machteloosheid van ouders met kinderen met ernstige gedragsproblemen om te buigen door enkele instrumenten te gebruiken die de ouderlijke positie konden versterken. De Nieuwe Autoriteit verenigt de 'oude' autoriteit met de 'nieuwste' autoriteit. De Nieuwe Autoriteit probeert de positieve elementen van de 'oude' autoriteit te bewaren (EXPOO, z.d.). Aan de hand van begrippen als *Vermijden van escalatie, Aanwezigheid, Waakzame zorg, Net-werken* en *Relatiegebaren* leggen we uit hoe Nieuwe Autoriteit er op school kan uitzien.



3.4.2.2.1 Vermijden van escalatie

Omer raadt aan om je reactie bij probleemgedrag uit te stellen. Uitstel is een krachtige respons, je laat weten dat je het **gedrag hebt opgemerkt**, maar dat je de situatie niet op het moment zelf de overhand laat nemen. De leerkracht geeft aan dat hier **later nog op zal terug gekomen worden**. De leerkracht kiest zelf wanneer deze 'later' valt. Dit kan kort na het incident zijn, maar ook een week later. Uitstellen zorgt ervoor dat de leerkracht op het moment zelf niet 'ontploft', maar tijd kan nemen om met collega's over de situatie te praten. Een leerkracht staat er tijdens deze situatie niet alleen voor. Het wordt als een **normaliteit** gezien om **steun en hulp te vragen** én die te verwachten van mensen uit het (steun)netwerk. Deze aanpak werkt op lange termijn preventief (Van Lier & Leonard, 2013).

3.4.2.2.2 Aanwezigheid

Bij autoriteit draait het erom **in je eigen kracht te staan** en te blijven, dit zowel binnen je handelen als in je houding als leerkracht. Het gaat hier om **aanwezig zijn** en vanuit deze aanwezigheid in relatie te treden met leerlingen. Het wordt voor de leerling duidelijk dat de leerkracht *hier-en-nu* is en niet ergens anders. De leerkracht is zowel fysiek als mentaal aanwezig. Leerlingen hebben nood aan **gezien te worden**, een leerkracht moet hier op kunnen inspelen (Van Lier & Leonard, 2013).

3.4.2.2.3 Waakzame zorg

Hierboven wordt er gesproken over een verbindende vorm van aanwezigheid. We kunnen om deze reden spreken van waakzame zorg, bestaande uit drie verschillende niveaus. (1) **Open dialoog**; dit vertaalt zich in een open gesprek met leerlingen. Een open gesprek vormt de basis voor een goed contact, door aandacht te schenken aan wat de leerlingen bezig houdt. (2) **Gerichte vragen**; dit gaat een stap verder. Er wordt verder ingegaan op één bepaald onderwerp, zo wordt er ook besproken hoe en welke hulp leerlingen mogelijk nodig hebben. Deze tweede stap wordt ondernomen wanneer er vermoeden is van probleemgedrag. (3) **Eénzijdige acties**; de leerkracht neemt zijn verantwoordelijkheid op wanneer er zich probleemgedrag voordoet. Er wordt éénzijdig actief aan de slag gegaan, men noemt dit ook 'Geweldloos Verzet' (Van Lier & Leonard, 2013).

3.4.2.2.4 Net-werken

Binnen de Oude Autoriteit stond de opvoeder er alleen voor, de Nieuwe Autoriteit heeft hier een totaal nieuwe kijk op. De opvoeder kan binnen het huidige onderwijssysteem **rekenen op een breed netwerk**, dit netwerk bestaat uit ouders, collega's, medeleerlingen en externen. Het is belangrijk dat al deze partijen samenwerken, vanuit een **gedeelde autoriteit**. Pas dan hebben de éénzijdige acties van de leerkracht nut. Wanneer een opvoeder gesteund wordt, heeft deze het gevoel dat die meer aan kan en dat deze er niet alleen voor staat. De opvoeder voelt zich innerlijk sterker. Om één front te kunnen vormen, is er nood aan **transparantie** (Pameijer et al., 2018). Als opvoeder moet men bijvoorbeeld kunnen toegeven wanneer een les minder verliep. Open communicatie en uitwisseling is hier zeer belangrijk (Van Lier & Leonard, 2013).



3.4.2.2.5 Relatiegebaren

Binnen de Nieuwe Autoriteit wordt **nabijheid** gezien als een **sleutelbegrip**. Door er te zijn, laat de leerkracht weten dat de leerling ertoe doet. Deze nabijheid kan als volgt uitgedrukt worden: *“Jij bent voor mij zo belangrijk, dat ik alles doe wat in mijn macht ligt om jou te behoeden voor destructief gedrag.”*. Probleemgedrag mag niet inspelen op de relatie tussen de leerkracht en de leerlingen, de relatie moet worden versterkt doorheen de tijd. Via **kleine gebaren** kan de leerkracht zijn aanwezigheid en liefde tonen. Omer stelt dat achter elk conflict een verlangen naar verbinding schuilt. Na een incident staat het **herstel van de relatie centraal**, dit kan aan de hand van een gesprek om een nieuwe start te maken met de leerling. Op dit moment is het ook de taak van de ouders om hun kind te helpen met het verwerken van incidenten die op school gebeurd zijn of omgekeerd. Opvoeders helpen kinderen om een relatie opnieuw op te nemen (Van Lier & Leonard, 2013).



3.4.3 Traumasensitiviteit

Wanneer we op een andere manier willen omgaan met de problematiek van moeilijk hanteerbaar gedrag, is het cruciaal om aandacht te hebben voor de nood van leerlingen aan een gevoel van verbondenheid binnen de school. Leerlingen willen gezien en gehoord worden. De leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze een **betekenis hebben en een bijdrage kunnen leveren aan het grotere geheel**. Er moet rekening gehouden worden met alle leerlingen. Ook moet men rekening houden met het feit dat veel leerlingen al in contact zijn gekomen met heftige gebeurtenissen en dat het moeilijk hanteerbaar gedrag hier een oorsprong in kan vinden.

3.4.3.1 Voorgeschiedenis leerlingen

Niet iedere leerling die iets ingrijpend heeft meegemaakt, zal later getraumatiseerd zijn. Maar voor een deel van de leerlingen is het wel zo dat het verleden een **grote impact** kan hebben op hun gedrag en (leer)ontwikkeling. Bij eerdere trauma's is het belangrijk om leerlingen een **aangepaste aanpak, veiligheid en stabiliteit** te bieden.

Enkele voorbeelden van **ingrijpende gebeurtenissen** in de jeugd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.):

- Alcoholmisbruik van ouders
- Ouder(s) in de gevangenis
- Kindermishandeling- en verwaarlozing
- Ernstig zieke of overleden ouders
- Geweld tussen ouders (of ex-partners, denk aan vechtscheiding)
- Bedreiging met een mes of vuurwapen
- Psychiatrische aandoening bij ouders
- Drugsgebruik van ouders
- Seksueel misbruik
- Depressie of zelfmoord(poging) huisgenoot.



3.4.3.2 Veranderde kijk op gedrag

Bovenstaande gebeurtenissen kunnen leiden tot een trauma of chronische stress. Leerkrachten onderschatten soms de impact die deze gebeurtenissen kunnen hebben op de **sociaal-emotionele ontwikkeling**. Deze impact beïnvloedt het welbevinden en het functioneren op school. Zaken als concentratie, zelfregulatie en sociale vaardigheden komen in het gedrang.

Binnen de traditionele kijk op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag ervaart de leerkracht moeite om volgende signalen te herkennen en er correct op te reageren: (1) problematisch gedrag (bv. ruzie); (2) boos worden; (3) demotivatie; (4) moeilijkheden met het onthouden van leerstof; (5) leermoeilijkheden. Door de **verkeerde omgang met het moeilijk hanteerbaar gedrag, escaleert deze in de meeste gevallen**.

De school dient een context aan te bieden waarbinnen leerlingen de kans krijgen om deze **gebeurtenissen uit het verleden te verwerken**. De schoolmuren moeten een veilige sfeer en veerkracht bieden aan deze leerlingen. De school hoort gezien te worden als een veilige thuishaven, zodat leerlingen zich op schools en persoonlijk vlak verder kunnen ontwikkelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

3.4.3.3 Het is geen *'wil niet'*, maar *'kan niet'*

Wanneer een leerling in bepaalde situaties niet correct kan reageren (waardoor er zich moeilijk hanteerbaar gedrag voordoet) zeggen leraren al gauw *'hij wil niet'*. Vaak is de reden voor dit gedrag echter een **gebrek aan zelfregulatie**, wat het vermogen is om impulsen en emoties onder controle te houden. **Het gedrag ontstaat dus buiten de wil van de leerling om**. Door de zich eerder voorgedane traumatische gebeurtenissen hebben zij immers niet op de correcte manier zelfregulatie kunnen opbouwen. Hierdoor kunnen ze op school gedrag vertonen als ruzie zoeken, hyperactief zijn, sneller boos zijn dan anderen, een gebrek aan aandacht tijdens de les.... Ook het omgekeerde is mogelijk, namelijk dat leerlingen zich volledig terugtrekken in zichzelf.

De **invloed van deze gebeurtenis heeft invloed op het brein**. Wanneer een leerling leert om met angst, verdriet of woede om te gaan (zelfregulatie), ontwikkelt het neuronenpaden in het brein. Bij leerlingen die in een onveilige situatie zijn groot geworden, kunnen deze **verbindingen onbestaand** zijn. Er is geen fysieke mogelijkheid om met deze gevoelens en ervaringen om te gaan.

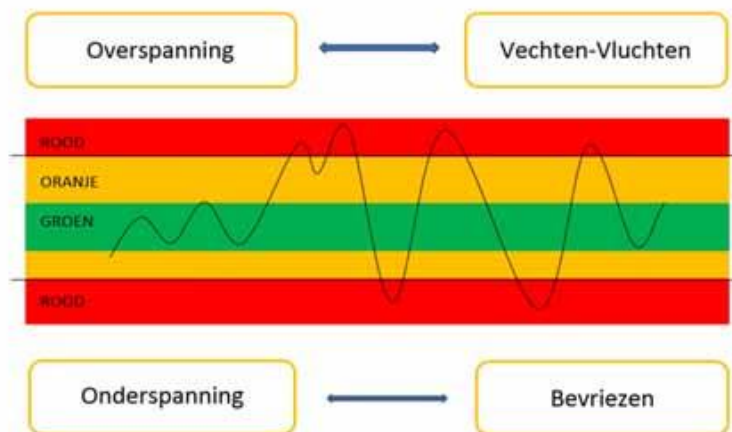
Zelfregulatie is ook op latere leeftijd nog aan te leren, maar dit aanleren is intensief en vraagt om veel herhaling. Dit is enkel mogelijk op school als er een veilige omgeving aan de leerling wordt geboden (Gedragsproblemenindeklas, z.d.). Daarbij is vaak de hulp van een leerkracht nodig om zo moeilijk hanteerbaar gedrag te verminderen. Op deze manier kan een leerling tot beter leren komen zodat zijn/haar schoolsucces verbetert.



3.4.3.4 Tolerantievenster

Voor een leerkracht is het moeilijk om inzicht te krijgen in hoe een leerling reageert. Leerlingen die een trauma hebben opgelopen, hebben moeite om in bepaalde situaties gepast te kunnen reageren. Hun **brein is extra alert tijdens licht stresserende situaties en slaat snel in alarm**, en gaat snel over in **fight-, flight-, of freeze-modus** om het gevaar voor te zijn (Gedragsproblemenindeklas, z.d.).

Deze drie modi vinden we terug in het zogenaamde **tolerantievenster voor stress**. In het vakjargon wordt dit ook *“window of tolerance”* of *“het venstertje”* genoemd. Het bestaat uit **drie zones** die telkens aan een ander soort brein gekoppeld kunnen worden (Michiels & De Groote, 2020). Het bestaat uit verschillende begrenzendende lijnen, die de emoties/het stressniveau weergeven.



Figuur 3 - Tolerantievenster voor stress (Erik De Belie, 2019)

(1) De **groene zone** wordt gekoppeld aan het mensbrein. Wanneer een leerling zich binnen deze zone bevindt, kan de leerling nadenken, reflecteren en problemen oplossen. We kunnen stellen dat de leerling zich op dit moment goed voelt en geen echte stress ervaart. (2) De **oranje zone** wordt gekoppeld aan het zoogdierenbrein. Wanneer een leerling zich in deze fase bevindt, ervaart hij stress en wil vluchten. Maar hij heeft wel nog het vermogen om te reageren. De spanning bouwt zich wel op waardoor hij al beginnend moeilijk hanteerbaar gedrag vertoont. (3) De **rode zone** wordt gekoppeld aan het reptielenbrein. Dit is vanuit evolutionair perspectief het oudste gedeelte van de hersenen. Wanneer de leerling zich hierin bevindt, zit hij op overlevingsfase. De leerling ervaart te veel stress en wordt onrustig. Er is sprake van over- of onderspanning. De leerling bevriest wanneer deze zich in de rode zone bevindt. Op dit moment is hij niet meer in staat om te handelen en komt het moeilijk hanteerbaar gedrag naar boven uit een onvermogen om correct te reageren (Michiels & De Groote, 2020).



We kunnen stellen dat het moeilijk hanteerbaar gedrag de leerling letterlijk **overkomt** op het moment dat deze zich in de rode zone begeeft. Op dit moment is het mensengedrag volledig uitgeschakeld. Het is belangrijk dat de leerkracht probeert **te negeren wat de leerling zegt, maar luistert naar hoe de leerling iets zegt**. Het is belangrijk dat de leerkracht inziet dat de leerling de leerkracht op dit moment nodig heeft. Het is een kwestie van **tijdig in te grijpen**, wanneer de leerling zich al in de rode zone bevindt is het te laat en kan deze niet meer reageren. Op dit moment is het aan de leerkracht om kalm te blijven en correct te handelen. Indien een leerkracht zelf in de rode zone terecht komt door stress, kan hij niet correct handelen en moet er zo snel mogelijk naar de groene zone worden overgegaan. Een leerkracht moet kunnen aanvoelen wanneer hij/zij de rode zone betreedt. (Michiels & De Grootte, 2020).

Door op een traumasensitieve manier te onderwijzen, zorgt de leerkracht ervoor dat het **stressniveau van de leerling opnieuw daalt**. Door het moeilijk hanteerbaar gedrag van de leerling als een symptoom te beschouwen, zal de leerkracht er samen met de leerling kunnen aan werken om het stressniveau terug te doen dalen (groene zone) in verschillende situaties. Hierdoor zal de veerkracht bij de leerling toenemen. Hierbij is het uiterst belangrijk om steeds vanuit een **'kalm brein'** te handelen. De leerkracht reageert beheerst en kalm wanneer de leerling in chaos (rode zone) is. Een veilige omgeving aanbieden is hierbij van groot belang (Vandeweege, 2020).

Hoe een leerling reageert, hangt dus af van waar hij zich bevindt in het tolerantievenster. Deze **reactie hangt** vaak **samen** met een **eerder opgedane ervaring/situatie**. Ook reageert niet iedere leerling op dezelfde manier. Niet iedere leerling begeeft zich in de *fightmodus* wanneer deze in het rode venster zit. Een stille leerling zal dit op een andere manier ervaren en eventueel ook uiten. Als leerkracht moet men hiervoor opmerkzaam zijn, zodat ook de stillere leerlingen niet uit de boot vallen (Michiels & De Grootte, 2020).



3.4.4 Contextueel denken

Een leerkracht neemt een belangrijke positie in binnen het dagelijkse leven van de leerling (Rutgeerts, z.d.). Vanuit een **goede relatie** kan er veel verwezenlijkt worden in het belang van de individuele leerprocessen van leerlingen. Leerlingen die moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen schreeuwen als het ware uit dat ze nood hebben aan een luisterend oor, iemand die verder wilt kijken dan het probleem zelf. Om dit te kunnen doen, moet er een vertrouwensrelatie aanwezig zijn tussen leerkracht en leerling. De leerling moet zich veilig voelen bij de opvoeder. Deze **verbondenheid tussen leerkracht en leerling** noemt men de **'context'**, het theoretisch kader **'Contextuele therapie'** (Melzer, z.d.).

3.4.4.1 Inleiding

De theorie staat oorspronkelijk bekend onder de naam **'Contextuele therapie'**. Deze werd ontwikkeld door de Hongaar **Iván Bözörményi-Nagy** (1920-2007). Nagy kwam uit een familie van juristen. Zelf koos hij ervoor om psychiatrie te gaan studeren aan de Pázmány Péter Katholieke Universiteit in Boedapest en wordt er later ook **professor**. Wegens de communistische machtsovername in Hongarije verhuist hij naar Oostenrijk en nadien naar de Verenigde Staten. In de Verenigde Staten was hij verbonden aan verschillende universiteiten, vooral binnen de afdeling **gezinspsychiatrie**. Hier deed hij enorm veel ervaring en bevindingen op in verband met het belang van de **betrokkenheid van familie voor het herstel en welbevinden van de patiënten**. Ook startte hij met het oprichten van onderzoeksinstituten die zich specialiseerden in de **gezinsterapie**. Als contextuele therapeut werkte hij tot aan zijn pensioen in 1999 in zijn eigen praktijk (Rutgeerts, z.d.).

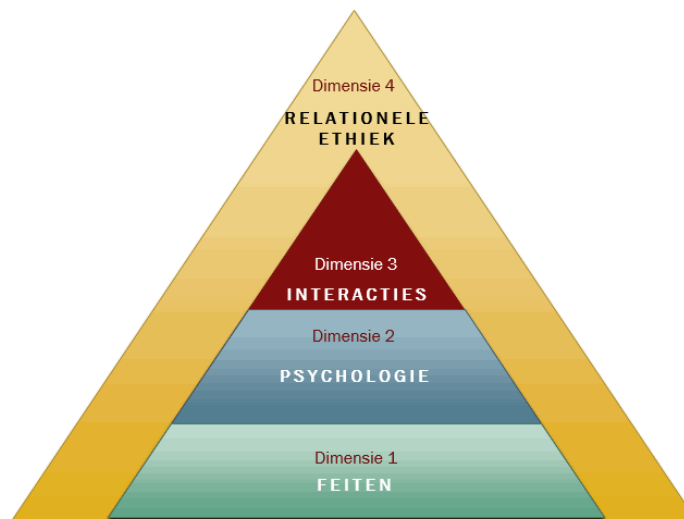
3.4.4.2 Wat is contextuele therapie?

Nagy beschouwt de mens als fundamenteel relationeel. Dit wilt zeggen dat een **mens per definitie een relatie is**. De relaties die de mens heeft met familie en andere personen zijn enorm bepalend. De mens staat binnen deze relaties zijn/haar hele leven lang voor verschillende keuzes: wat geef en neem ik binnen een bepaalde relatie? Voor het onderwijs en de **relaties tussen leerkracht en leerling** betekent dit dat de leerkracht nadenkt over de noden die een leerling heeft en welke redelijke aanpassingen deze zou kunnen gebruiken binnen de schoolcontext. De leerkracht gaat ook na wat de leerling hiervoor terug geeft, dit kan onder de vorm van inspanning, respect, loyaliteit of liefde zijn.



Iemand's menselijk bestaan wordt uitgedrukt onder de 'existentiële context'. Deze bestaat uit vier dimensies (Figuur 4): (1) dimensie van de feiten; (2) dimensie van de psychologie; (3) dimensie van de interacties en de levensorganisatie van systemen en (4) dimensie van de relationele ethiek:

- 1) **Dimensie van de feiten:** voor Nagy is het correct omgaan met feiten van groot belang. Een bepaalde gebeurtenis zoals een overlijden, geboorte, ziekte... heeft bepaalde relationele consequenties. Nagy stelt dat verwantschap een feit en vast gegeven is, waardoor mensen met elkaar in relatie worden gebracht. Het gaat hier over feiten als ras, aard, lichamelijke gezondheid, sekse, werkgelegenheid...;
- 2) **Dimensie van de psychologie:** Nagy gaat hierbij verder in op de feiten, deze hebben namelijk een intra-psychische of persoonlijke kant. Hij stelt zichzelf vragen als 'Welke beschermingsmechanismen treden in werking?', 'Welke consequenties zijn er voor de psychische ontwikkeling van de persoon in kwestie?' en 'Welke emoties en gevoelens komen er aan te pas?';
- 3) **Dimensie van interacties:** een gezin of familie is een samenlevingsvorm die een eigen dynamiek ontwikkelt doorheen het leven. Er wordt hierbij gekeken naar hoe een gezin of familie omgaat met ziekte, geboorte of andere gebeurtenissen, hoe zij zich openstellen of juist afsluiten van de rest van de maatschappij, de communicatie die er geldt...;
- 4) **De relationeel-ethische dimensie:** de interacties en feiten scheppen tussen mensen een balans van geven en nemen. Deze balans werkt als motiverende factor in het leven van mensen. Mensen zijn loyaal aan hun menselijk bestaan, aan hun existentiële context. De mens streeft naar rechtvaardigheid in zijn/haar leven (Heyndrickx, 2004).



Figuur 4 - vier dimensies existentiële context (Dagcentrum De Twijg, 2017)



3.4.4.3 Doel van de contextuele therapie

Deze therapie streeft ernaar om **een dialoog tussen mensen op gang te brengen**. Om te leren communiceren en aan te geven wie je bent, waar je naar streeft en tot hoe ver je in relatie met iemand wilt gaan door eigen grenzen af te bakenen. Op deze manier wordt ervoor gezorgd dat iedere mens een **persoonlijke vrijheid kan verkrijgen binnen zijn/haar levenskeuzes**.

Samen met de therapeut wordt er op zoek gegaan naar de factoren die kunnen helpen om het probleem aan te pakken. Samen worden de existentiële relaties van de patiënt en zijn context geëxploreerd. Er wordt tijdens deze therapie aandacht geschonken aan zowel wat de patiënt doet om als helpende in relatie met anderen te staan als het onrecht dat de patiënt overkwam. Hierbij staat de **balans van geven en nemen centraal** (Heyndrickx, 2004).

3.4.4.4 Link contextueel denken en moeilijk hanteerbaar gedrag

De twee centrale ideeën achter de “contextuele theorie” is de **onvoorwaardelijke loyaliteit** en het **geven en nemen tussen opvoeders en leerlingen**. Het gaat hier zowel om de rol van ouders als leerkrachten. Ouders geven leven aan hun kinderen, zij zorgen voor hun **geboorte en bestaan**. Er is een onlosmakelijke band, die gezien kan worden als een gift van ouders naar hun kinderen toe. Er wordt dan ook verwacht van de kinderen dat er een bepaalde **loyaliteit of respect is tegenover de opvoeders**. Bij het geven van dit cadeau komt er een drang tegenover te staan om iets te willen terug geven (De Boe, 2019). Bij leerkrachten kan een soortgelijke link gelegd worden op het vlak van deze twee centrale ideeën. De leerkracht biedt onvoorwaardelijke liefde, hoop en energie aan zijn/haar leerlingen en samen wordt er gestreefd naar een ideale leersituatie, onder de vorm van loyaliteit t.a.v. elkaar (Rutgeerts, z.d.). De context waarbinnen een leerling opgroeit, zorgt voor een bepaalde verbondenheid binnen relaties die ieder kind heeft met belangrijke mensen om zich heen (Melzer, z.d.).

Om een beeld van deze loyaliteit te geven, maakt Nagy gebruik van **een balans**. Deze balans toont aan dat er een evenwicht moet zijn van geven en nemen. Zo krijgen de leerlingen van hun opvoeders, maar geven ze ook terug. Indien de relatie tussen opvoeder en leerling verstoord raakt, treedt er een onevenwicht op tussen het nemen en geven. Voor leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag kan er dus bij één of meerdere van de opvoedende personen in het leven van een leerling een barst ontstaan zijn.

Ook de manier hoe een leerkracht omgaat met de ouders van de leerlingen zorgt voor een vertrouwensband die sterk of juist niet sterk kan zijn. Wanneer de leerkracht luistert naar de ouders, hen zich welkom laat voelen dan raak je de ouders en het kind (Rutgeerts, z.d.).



3.4.5 Omdenken

In het boek *'Lastige kinderen? Heb jij even geluk'* van **Berthold Guntser** (2019) wordt er een radicaal andere manier van kijken naar probleemgedrag neergeschreven. Het gaat hier over het **omdenken** in opvoeding en onderwijs. Gunster wilt mensen laten nadenken over hun manier van handelen tegenover de leerling en wilt een **mindshift** tot stand brengen in de kijk op probleemgedrag. Binnen deze bachelorproef is dit een zeer doelgerichte strategie om te hanteren als leerkracht. Er is **nood aan leerkrachten die verder gaan kijken dan het probleem**. Een opvoeder wilt het probleemgedrag van de leerling begrijpen. Waarom reageert een leerling op deze manier? Gunster heeft een strategie bedacht om problemen op een andere manier te benaderen. Het is belangrijk als opvoeder om het verschil te leren zien tussen wat echt is en wat we denken dat echt is. Hieronder worden enkele begrippen aangehaald die horen bij deze vernieuwende strategie.

3.4.5.1.1 Probleem

In het boek wordt er een zeer goed voorbeeld aangehaald van kinderen die de nood hebben om alles aan te kunnen raken. Zo geeft Gunster een voorbeeld van een leerkracht in een museum. Een leerkracht is van nature op zijn/haar hoede dat geen enkele leerling iets zou aanraken. Het aanraken van kunst wordt gezien als een probleem, als lastig gedrag. Een leerkracht is van nature geneigd om dit lastige gedrag aan te pakken door dit gedrag te verbieden, af te leiden, goed gedrag te belonen of in bepaalde situaties zelfs te negeren. We kunnen dit benoemen als **de 'ja-maar' manier van kijken naar een probleem**. Men dwingt zichzelf om verschillende **strategieën** te bedenken die het **probleem** zouden kunnen **wegwerken**. Deze manier van kijken naar het probleem gaat Gunster uit de weg. Hij spoort aan om op een andere manier naar het probleem te kijken.

3.4.5.1.2 Feit

Wat als je een andere kijk zou bieden op het probleemgedrag? We kunnen er ook vanuit gaan dat het gedrag om alles aan te raken een **normaliteit** is bij kinderen, dat dit gedrag niet weggewerkt moet worden. Gunster kijkt naar dit **gedrag als een gegeven, een feit**. Het willen aanraken van verschillende voorwerpen is geen 'neiging', maar een 'behoefte' bij kinderen. Van **een mening wordt een waarneming** gemaakt, het gaat hier om een mindshift; om het probleemgedrag als een feit te bekijken. Er wordt 'ja' gezegd tegen het probleem. Men kan het probleem als 'dat is de bedoeling' gaan aanzien. Dat het vertoonde **gedrag een zeer normale reactie is** van het kind. Het is belangrijk als opvoeder om het verschil te leren zien tussen wat echt is en wat we denken dat echt is.



3.4.5.1.3 Mogelijkheid

Het is een paradoxale opdracht als opvoeder, maar zeker de moeite waard om te proberen: men kan het gedrag gaan bekijken als een **nieuwe mogelijkheid**. In het boek wordt er verder ingegaan op het voorbeeld in verband met de drang van kinderen om alles aan te raken. In Philadelphia (VS) hebben ze in 1976 een museum geopend waarbij het de bedoeling was dat kinderen er dingen aanraakten. Men **accepteerde het feit dat kinderen deze drang hebben**. Het museum kreeg de gepaste naam 'Please Touch Museum'. De drang van de kinderen werd niet uit de weg gegaan, er werd integendeel zelfs **naar geluisterd**.

3.4.5.1.4 Omdenken

Bij omdenken gaat men **het gedrag van leerlingen als een feit gaan bekijken en niet als een probleem** dat weggewerkt moet worden. Er wordt een nieuwe mogelijkheid gecreëerd. Het probleem wordt op deze manier niet opgelost, maar het **probleem krijgt een transformatie tot een nieuwe mogelijkheid** die voorheen niet zichtbaar was. Omdenken is een denktechniek: *'Wat is er en wat zou er kunnen zijn?'*

Om een **probleem om te denken** moeten er volgens Gunster **twee fasen** of stappen doorlopen worden. (1) **De deconstructiefase**, men maakt van het probleem een feit. De *'ja-maar' manier van denken wordt verwisseld voor een 'ja'*. Het probleem wordt ontleed, men gaat kijken naar alle verwachtingen, wensen, feiten en verbanden die bloot komen te liggen. Het is belangrijk om het probleem goed in kaart te brengen. Op deze manier kan er een duidelijk beeld gevormd worden uit welke elementen het probleem werkelijk bestaat.

(2) **De constructiefase**, men *verandert een 'ja' in een 'ja-en'* manier van denken. Kijkende naar alle elementen die blootgesteld werden, kan men gaan kijken of er aan de hand van de in kaart gebrachte feiten, een nieuwe mogelijkheid gecreëerd kan worden.

Om op deze manier te kunnen denken, moet er bij de leerkracht sprake zijn van **onvoorwaardelijke acceptatie**. Als men 'lastig' gedrag bij leerlingen wil omdenken, in welke situatie dan ook, moet men het vermogen hebben om een leerling **te accepteren met al zijn tekortkomingen en gebreken**. Men moet in staat zijn om van het leerling te houden terwijl de leerling het lastige gedrag vertoont. Dit gedrag maakt namelijk deel uit van de leerling, dit maakt de leerling tot wie hij/ zij is. Liefde is de basishouding om lastig gedrag te kunnen omdenken. Liefde is onvoorwaardelijk en kent geen 'maar'. **Onvoorwaardelijke liefde en acceptatie** kunnen bekeken worden als de hoekstenen, het basismateriaal van het omdenken.

Tegenover dit omdenken van problemen, kunnen we het **'vastdenken'** plaatsen. Wanneer iemand een probleem vastdenkt, gaat men zich steeds verder in het **probleem wegdenken**. We zijn snel geneigd om in oplossingen te denken. Wanneer er een probleem is, willen we hier zo snel mogelijk vanaf.



Vastdenken wordt door Gunster vergeleken met een moeras. Hoe meer men beweegt om eruit te komen, hoe dieper men er in wegzakt.

Het is als opvoeder dus belangrijk om de **focus te verleggen op het achterliggende motief van het gedrag**. Op deze manier probeert de opvoeder het lastige gedrag van de leerling te begrijpen. Hij stelt daartoe voor zichzelf volgende vragen: *“Waarom vertoont de leerling dit gedrag? Wat zijn precies de feiten? Wat doet de leerling precies? Hoe vaak? Hoe reageer ik hierop als opvoeder?”*

Gunster beschrijft omdenken als volgt: *“Omdenken is geen wetenschap, het is een kunde.”* (Gunster, 2019).

3.4.5.1.5 Vier vragen

Gunster heeft vier vragen ontwikkeld die kunnen **helpen om op een creatieve manier met lastig gedrag om te kunnen gaan**. Telkens er lastig gedrag optreedt, kan men deze vier vragen in dezelfde volgorde afwerken. (1) **Wat** is het probleem? (2) Is het **probleem wel écht een probleem**? Het is zo dat veel problemen, na hierover na te denken, niet echt een ernstig probleem zijn. Het zijn vaak problemen waarover we ons niet echt zorgen hoeven te maken. (3) **Ben jij het probleem**? Dit is een zeer belangrijke vraag om jezelf te stellen, vaak draagt de leerkracht immers onbewust bij aan het probleem. Dit komt vaak door vooropgestelde verwachtingen die de leerkracht heeft tegenover de leerling. (4) Is het **probleem de bedoeling**? Hierbij is het belangrijk om als leerkracht de link te kunnen leggen met het in kaart brengen van de feiten, de waarnemingen. De belangrijkste opdracht valt nu terug op het omdenken van het probleem (Gunster, 2019).

De vier bovenstaande vragen hoeven niet telkens overlopen te worden. Het kan zijn dat na het stellen van de eerste vraag, de volgende drie vragen als irrelevant worden aanzien door vroegtijdig in te zien dat er zich niet echt een ernstig probleem vormt. Dit is afhankelijk van situatie tot situatie en hoe snel men een probleem kan omdenken. De **vier vragen** en het omdenken van het probleem bieden je als het ware **handvatten om van kleine problemen geen rampen te maken** (Gunster, 2019).



3.5 Portrettering

Bovenstaande visies bieden **nieuwe mogelijkheden** om leerlingen een **stem** te geven binnen het onderwijs. Voor de leerkracht worden er spontaan meer kansen gecreëerd om met de leerlingen op een **positieve manier aan de slag te gaan**. De blik van een leerkracht op mogelijk moeilijk hanteerbaar gedrag van leerlingen wordt vergroot bij het hanteren van bovenstaande methodieken. Om een goede band op te bouwen, is een duidelijke en heldere communicatie noodzakelijk. Hierbij speelt de **Geweldloze Communicatie** in op de communicatieve vaardigheden van de leerkracht. Het biedt mogelijkheden om bepaalde gedragingen specifiek te gaan observeren. Door middel van diepgaand luisteren, worden relaties opgebouwd die steunen op eerlijkheid en sympathie. Om diepgaander naar leerlingen te luisteren, kan een leerkracht de methodiek achter **Nieuwe Autoriteit** aanwenden. De leerkracht kan hiervoor gebruik maken van zaken als goedmaakacties, stille boodschappen, relatiegebaren en de aankondiging als teken van verzet. De leerkracht toont aan dat hij/ zij het gedrag van de leerlingen opmerkt en ingaat op hun noden en behoeften. Het is noodzakelijk dat de leerkracht kan terugvallen op de aanwezigheid van een sterk en breed netwerk. Ook is het als leerkracht van belang om rekening te houden met de **gebeurtenissen die leerlingen mogelijk al hebben meegemaakt**. Deze gebeurtenissen kunnen namelijk invloed hebben op hun gedrag. De manier waarop een leerling reageert hangt af van zijn/ haar **tolerantiekader**. Dit tolerantiekader bepaalt mee hoe een leerling reageert in verschillende situaties.

Wanneer een leerkracht rekening probeert te houden met bovenstaande visies, kan deze op een andere manier leren kijken naar alle leerlingen. Dit geldt ook voor leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag. **Bovenstaande visies bieden enorm veel mogelijkheden om met de methodiek “Portrettering”, die in dit deel wordt besproken, aan de slag te gaan.**

3.5.1 Wie?

De theorie van Portrettering (Portraiture) werd op punt gesteld door Sara Lawrence-Lightfoot en Jessica Hoffmann Davis. **Sara Lawrence-Lightfoot** is een Amerikaanse **sociologe** die als professor en onderzoekster aan **Harvard** werkt. Ze heeft verschillende boeken op haar naam staan. Ze deed onderzoek naar de ecologie van het onderwijs, de cultuur van scholen en de relatie tussen sociale verandering en menselijke ontwikkeling (News Editor Harvard University, 2019). **Jessica Hoffmann Davis** is een Amerikaanse **ontwikkelingspsychologe** die zich bezighoudt met het verband tussen kunst en educatie. Net zoals Sara Lawrence-Lightfoot is ze professor en onderzoekster aan Harvard (Hoffmann Davis, z.d.).



3.5.2 Wat? – Vijf componenten

De bedoeling van de portretteringstechniek is de **complexiteit van ervaringen te vatten**. *“Searching for a form of inquiry that might capture the complexity and aesthetic of human experience... I wanted to develop a document, a text that came as close as possible to painting with words.”* (Lawrence-Lightfoot, 2005, p.5). Portrettering is een **kwalitatieve onderzoeksbenadering** die met opzet de onderzoeker als persoon centraal stelt, evenals zijn/haar ervaringen (Watts, 2008). Portrettering biedt **genueanceerde, complexe, en specifieke kennis over specifieke levens, ervaringen en relaties**, eerder dan algemene informatie over groepen mensen. De methodologie omvat vijf componenten: de context, personen een **stem of voice geven**, in relatie treden, tot centrale thema's komen en hier een esthetisch geheel van maken (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997).

3.5.2.1 Context

Context is **de omgeving** (setting) waarbinnen de actie plaats vindt (Delcour, 2015). De context levert ons aanwijzingen om de **ervaringen van personen te kunnen begrijpen** of interpreteren (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). Dit is meteen een belangrijk verschil met traditionele onderzoeksvormen, en zeker met kwantitatief onderzoek. Daarbij probeert men immers om de context zo veel als mogelijk buiten het onderzoek te houden. Bij Portrettering wordt het belang van de context niet erkend. De context maakt een belangrijk deel uit van het portret. Lawrence-Lightfoot en Davis (1997) benaderen de context op vijf verschillende manieren: fysiek, persoonlijk, historisch, cultureel en **esthetisch** (De Craemer, 2013, p. 11).

Een portret zonder een beschrijving van de **fysieke context** van de geportretteerde heeft geen zin. Zonder die beschrijving kan nooit een goed beeld geschetst worden. In haar masterproef geeft De Craemer (2016) hiervan een mooi voorbeeld. Ze verwijst naar het portret van iemand die op dat moment haar eigen financiële zekerheid (o.a. een eigen appartement) had verworven, wat een grote invloed had op de beslissingen die ze dan maakte of plannen die ze voor zichzelf maakte voor de toekomst (p.11).

In tegenstelling tot meer conventionele onderzoeksmethoden, speelt bij Portrettering de **persoonlijke context** van de onderzoeker (de portretmaker) een grote rol in het hele proces. Terwijl bij conventioneel onderzoek zo veel als mogelijk los gekomen wordt van de figuur van de onderzoeker, is dat bij de techniek van Portrettering net omgekeerd: De onderzoeker dient zijn/haar persoonlijke context te beschrijven. *“Als lezer kan je beter het proces en uiteindelijke product van de portretmaker begrijpen als je ook zijn achterliggende visie kent. Zijn aanwezigheid moet expliciet weergegeven worden en niet verzwegen. De portretmaker moet dus vooraf reflecteren over en stil staan bij de eigen context en denkkaders en deze delen met de lezer. Dit betekent niet dat de lezer vast zit in de visie van de portretmaker. Door de uitgebreide beschrijving kan de lezer de totale situatie ook vanuit andere standpunten gaan bekijken”* (Delcour, 2013, p.19).



De geportretteerde zoals hij vandaag is, is niet die van gisteren en ook niet die van morgen. Die persoon is iemand geworden doorheen een **historische en culturele context** (De Craemer, 2015). Daarom wil de portretmaker niet alleen in zijn portret vastleggen wat er vandaag is, maar ook iets zeggen over de oorsprong en evolutie van de geportretteerde in zijn *historische context* (Delcour, 2013).

Symbolen en metaforen worden gebruikt om de aandacht van de lezer te trekken (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997). Men noemt dit de **esthetische context**.

3.5.2.2 Stem (Voice)

Dit is hét centrale begrip van Portrettering. Het draait immers allemaal om een **beschrijving van iemand vanuit zijn eigen leefwereld, met zijn eigen woorden ...** Met zijn eigen *stem* dus. Daarbij mogen we niet vergeten dat ook de stem van de onderzoeker deel uitmaakt van het proces (zie hierboven) (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997).

Stem geven aan (hier leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag) is de **rode draad** doorheen de portretteringstechniek. Lawrence-Lightfoot & Davis (1997) onderscheiden **zes vormen van voice**. We sommen hieronder de (volgens mijzelf) vier belangrijkste op en geven een bondige uitleg.

- 1) **voice as witness**: de onderzoeker positioneert zich als *“een vlieg-op-de-muur die aanwezig is aan de zijlijn en zo het geheel van handelingspatronen van de geportretteerde kan overzien zonder mee te participeren”* (De Craemer, 2013, p. 13).
- 2) **voice as interpretation**. De onderzoeker kan niet anders dan te participeren. Gewoon ‘*een neutrale getuige*’ zijn is niet mogelijk.
- 3) **voice as preoccupation**. De onderzoeker is geen onbeschreven blad als hij aan het onderzoek begint. Hij bestudeerde de thematiek vooraf en bekijkt de werkelijkheid door die bril. Ook heeft de onderzoeker bepaalde vooroordelen. Daarom moet hij zich steeds opnieuw zelf in vraag stellen.
- 4) **listening-for-voice**. Dat betekent dat je als onderzoeker actief op zoek gaat naar het verhaal van de geportretteerde. Hij doet dat door aandachtig te zijn voor de verbale en non-verbale communicatie van de geportretteerde (De Craemer, 2013, p. 13).

3.5.2.3 Relatie

Het **opbouwen van een vertrouwensrelatie** is onmisbaar voor wie aan de slag wil met de portretteringstechniek. Daarvoor is een gezonde dosis **empathie** nodig. De onderzoeker mag wel niet in de val trappen om zich te laten meeslepen door het verhaal van de geportretteerde en zijn kritische houding te verliezen. Ook moet hij grenzen stellen aan hoe ver deze relatie mag gaan om zo zichzelf en de geportretteerde te beschermen.



3.5.2.4 Pop-up thema's (Emergent Themes)

Gewoon onderzoek vertrekt vanuit een onderzoeksvraag die omgezet is in hypothesen. Tijdens het onderzoek probeert de onderzoeker die hypothesen dan te valideren. Bij Portrettering is dat anders. Daar vertrekt men niet van hypothesen, maar geeft de onderzoeker **in de loop van het onderzoek invulling aan zijn onderzoeksthema** op basis van **nieuwe informatie** (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997).

3.5.2.5 Esthetisch geheel (Aesthetic Whole)

Dit is het minst wetenschappelijke element van de portretteringstechniek want het gaat over het **combineren van hoofd en hart**. In de traditionele wetenschap wordt er niet in die termen gedacht. Het is dus ook niet verwonderlijk dat er nogal wat kritiek op komt vanuit die hoek.



4 Praktijkprobleem

We leven in een maatschappij waarbij de **manier van onderwijzen** enorm belangrijk is en dat stelt **uitdagingen** aan leerkrachten, ook in het lager onderwijs. Om alle leerlingen maximale kansen op leerwinst te geven is het belangrijk om iedere leerling als individu te zien. Het is noodzakelijk om als leerkracht **verder dan het probleem te gaan kijken** wanneer een leerling moeilijk hanteerbaar gedrag vertoont (Gunster, 2019). Binnen het huidige onderwijs is er nood aan om meer te gaan kijken naar de **achterliggende redenen** van moeilijk hanteerbaar gedrag. In dialoog met de leerling moet er gezocht worden naar alternatieven om het gestelde gedrag te verminderen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, z.d.).

Het is de bedoeling dat leerkrachten met **een andere kijk of bril naar moeilijk hanteerbaar gedrag leren kijken**. Een leerkracht heeft de mogelijkheid om tijdens de dagelijkse klaspraktijk te leren omgaan met het moeilijk hanteerbaar gedrag van leerlingen. Net zoals een leerling naar manieren moet zoeken, met behulp van de leerkracht, om dit moeilijk hanteerbaar **gedrag te verminderen**. Leerlingen willen gehoord worden, de leerkracht moet in staat zijn om alle informatie die een leerling meegeeft te gebruiken om het achterliggende probleem te achterhalen en vanuit deze informatie op zoek te gaan naar passende redelijke aanpassingen voor de leerling (Vandemaele, 2020).

Tot op de dag van vandaag ondervinden leerkrachten moeite met het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag in de klas. Leerkrachten zijn soms minder bekend met de vernieuwende onderwijsstijlen die noodzakelijk zijn om met een andere blik naar moeilijk hanteerbaar gedrag te kijken. Binnen dit onderzoek wordt er specifiek ingegaan op de **methodiek rond Portrettering** (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997) omdat er heel wat visies bestaan rond het omgaan met 'moeilijk hanteerbaar gedrag' als opvoeder of onderwijzer. Veel visies zijn erop gericht om het moeilijke gedrag weg te werken. Aan de hand van een literatuurstudie kwamen er verschillende vernieuwende visies naar boven: 'geweldloos verzet', 'traumasensitiviteit', 'contextueel denken' en 'omdenken'. Deze visies kunnen we met één gemeenschappelijk kenmerk samenbrengen: ze **kijken verder dan het feitelijk gedrag dat de leerling stelt**. Ze zoeken naar antwoorden op de vraag 'Wat zijn de redenen achter dit moeilijk hanteerbaar gedrag?' Deze visies werken verruimend en zijn krachtig in samenwerking met de methodiek 'Portrettering' (Gunster, 2019).

De methodiek maakt het mogelijk om op een **aangename en hanteerbare manier te werken rond Portrettering in de klas**. Door deze methodiek in de klas te gaan toepassen, krijg je niet alleen zicht op het moeilijke gedrag van specifieke leerlingen, maar ook op het gedrag van al de leerlingen in de klas.



5 Onderzoeksdoel

Aan de hand van dit onderzoek ontwikkelen we **een toolkit voor leerkrachten van de lagere school** om aan de hand van **portretteren naar moeilijk hanteerbaar gedrag** van leerlingen te **kijken** en verder te kijken dan het probleem (omdenken). Door aan de leerlingen een stem te geven ontstaat **een dieper inzicht in de problematiek** dan bij een loutere toepassing van de dominante benaderingswijzen.

De **hoofdonderzoeksvraag** [OV] wordt:

Hoe kan een toolkit rond Portrettering ontworpen worden zodat elke leerkracht die kan gebruiken bij het geven van een stem aan leerlingen met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag?

Ik stelde onderstaande **deelonderzoeksvragen** [DV] op die ondersteunend zijn om een antwoord te kunnen geven op de hoofdonderzoeksvraag:

1. Welke onderdelen zijn noodzakelijk in deze toolkit, rekening houdend met de besproken visies en de methodiek rond Portrettering? [DV1]
2. Hoe wordt deze toolkit het best opgebouwd? [DV2]
3. Voor wie is deze methodiek bruikbaar? [DV3]
4. Welke begeleiding kan de leerkracht bieden tijdens het proces? [DV4]
5. Welke leerplandoelen kunnen gekoppeld worden aan deze toolkit? [DV5]
6. Wat leert de leerkracht uit deze methodiek? [DV6]



6 Onderzoeksmethode

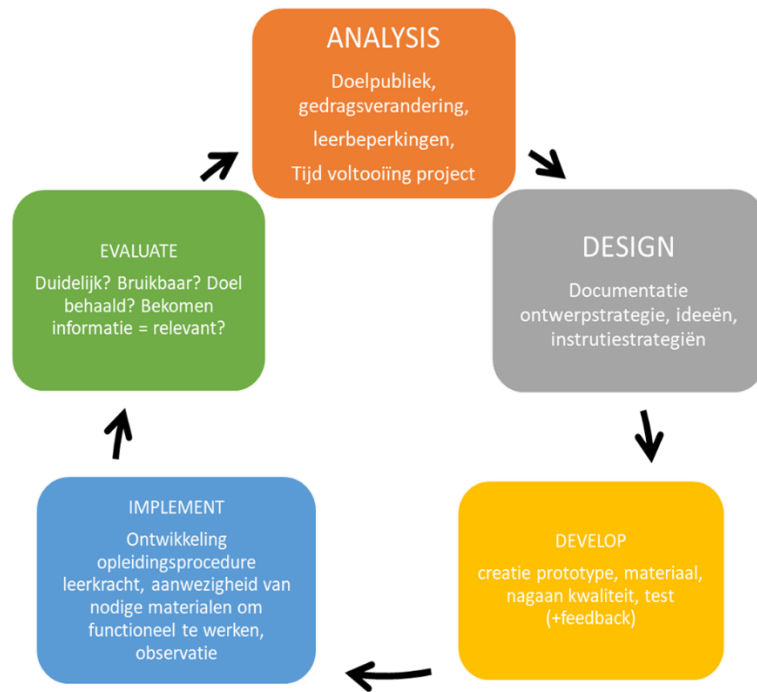
Om Portrettering op een eenvoudige manier in de klaspraktijk binnen te brengen en zo leerlingen met en zonder moeilijk hanteerbaar gedrag een stem te geven, vatten mijn medestudente Margot Van Landuyt en ikzelf het plan op om een **praktische toolkit te ontwikkelen** die de leraar hierbij kan ondersteunen. We hebben de toolkit samen ontworpen, om deze reden wordt er tijdens het uitschrijven van het onderzoek gebruik gemaakt van de we-vorm. Deze toolkit moet bruikbaar zijn voor alle leerkrachten binnen het lager onderwijs. Het idee erachter is hen kennis te laten maken met de methodiek Portrettering en om hen mogelijke handvatten te bieden om **verder te kijken dan het probleem** van 'mogelijk moeilijk hanteerbaar' gedrag. Het belangrijkste daarbij is om meer te luisteren naar de leerlingen, om hen een **stem te geven**.

Voor het ontwerp van die toolkit is een praktische ontwerpmethodologie noodzakelijk. Ik heb deze gevonden in het **ADDIE-model**.

6.1 ADDIE-model

Het ADDIE-model is het algemeen **raamwerk** dat doorgaans wordt gebruikt door **ontwerpers van educatief materiaal** en ontwikkelaars van opleidingen. Met de vijf fasen – Analyse (**A**nalysis), Ontwerp (**D**esign), Ontwikkeling (**D**evelopment), Implementatie (**I**mplementation) en Evaluatie (**E**valuation) – wordt een dynamische, flexibele **leidraad** geboden voor het bouwen van educatieve tools. De basis ervan ligt in het Instructional Systems Design (ISD), een theorie die gebruik maakt van de concepten uit het sociaal-constructivisme (Culatta, z.d.).

In het ADDIE-model heeft **elke stap een resultaat dat in de volgende stap wordt ingevoerd** (Figuur 5).



Figuur 5 - ADDIE Model

Voor een gedetailleerde invulling van de **vijf fasen** verwijzen we naar de bespreking van onze onderzoeksresultaten (Hoofdstuk 7), maar op deze plek geven we de fundamenteen ervan weer.

In de **analysefase** wordt het **instructieprobleem verduidelijkt**, worden de instructiedoelstellingen vastgesteld en worden de leeromgeving en de bestaande kennis en vaardigheden van de leerling in kaart gebracht. Alle relevante data worden verzameld om het succes van het design te kunnen garanderen tijdens het hele proces. Enkele aspecten die in overweging genomen moeten worden zijn de doelstellingen (gewenste uitkomsten), de vereiste voorkennis (doelgroep) en de ter beschikking staande middelen (ruimte, budget, tijd, elektronica, personeel). Ook praktische zaken zoals het aantal leerlingen worden gedefinieerd in het analyseproces (Richey, 2013).

In de **ontwerpfase** wordt de **blauwdruk ontworpen**: alle cruciale elementen of bouwstenen voor het ontwerp. De ontwerpfase gaat over leerdoelen, beoordelingsinstrumenten, oefeningen, inhoud, het format (e-learning, klassikaal, groepsactiviteiten, eigen tempo), lesplanning en mediagebruik. Dat betekent dat er aandacht moet zijn voor een logische, geordende methode voor het identificeren, ontwikkelen en evalueren van een set van geplande strategieën die gericht zijn op het bereiken van de doelstellingen van het project.

Tijdens de **ontwikkelingsfase** wordt het **ontwerp gerealiseerd en getest**. In deze fase wordt voor het eerst duidelijke vooruitgang vastgesteld. De voorheen abstracte ideeën en methoden krijgen in de ontwerpfase een duidelijk contour.

In de **implementatiefase** wordt het uiteindelijke **product gebruikt in interactie met de leerling**. Dit wordt daarna **geëvalueerd** en tijdens de **evaluatiefase** zo **nodig aangepast**.



Wanneer de lessen zijn geoptimaliseerd kunnen ze eventueel geïmplementeerd worden in meerdere klassen of uitgevoerd door meerdere leerkrachten.

Nadat de methode is gebruikt in een leercontext, wordt nagegaan hoe groot het welbevinden van leraar en leerling was en of er leerwinst geboekt werd.

Tabel 1 geeft **per deelonderzoeksvraag** de aanwending van de **verschillende onderzoeksfasen** weer.

Deelonderzoeksvraag	Analyse	Ontwerpen	Ontwikkeling	Implementatie	Evaluatie
Welke onderdelen zijn noodzakelijk in de toolkit? [DV1]	x	x			
Hoe wordt deze toolkit het best opgebouwd? [DV2]		x	x		
Voor wie is deze methodiek bruikbaar? [DV3]	x	x			
Welke begeleiding kan de leerkracht bieden tijdens het proces? [DV4]				x	
Welke leerplandoelen kunnen gekoppeld worden aan deze toolkit? [DV5]	x	x			
Wat leert de leerkracht uit deze methodiek? [DV6]				x	x

Tabel 1 - Overzicht van de onderzoeksactiviteiten per deelonderzoeksvraag



7 Resultaten

7.1 Welke onderdelen zijn noodzakelijk in een toolkit?

Om deze deelonderzoeksvraag te beantwoorden hebben we gewerkt met de kennis rond het schrijven van handleidingen en methodes, de methodiek Portrettering en de (alternatieve) visies op het omgaan met moeilijk hanteerbaar gedrag waarmee we in de lerarenopleiding in contact zijn gekomen. Deze ervaringen en voorbeelden hebben gezorgd voor een samenhangend geheel.

Vanuit het ADDIE-model zijn we hiervoor gestart vanuit de **eerste (Analysis - analyse) en tweede fase (Design - ontwerpen)**. Voor de start van het ontwerp was het van belang om na te gaan (1) *voor wie* de methodiek *bruikbaar* zou zijn; (2) de *gedragsveranderingen* die bereikt kunnen worden na het toepassen ervan bij kinderen. Ook (3) de *mogelijke leerbeperkingen* die zich kunnen voordoen moesten worden nagegaan en (4) *de tijd* die nodig is om het traject dat aan de hand van de methodiek wordt doorlopen, te voltooien.

1. De methodiek wordt ontwikkeld voor **leerkrachten in het lager onderwijs**. De methodiek moet zodanig ontwikkeld worden dat elke leerkracht de toolkit gemakkelijk kan hanteren. Er mogen geen taal- of gebruiksbarrières ontstaan, de hele toolkit moet helder en eenvoudig te hanteren zijn.
2. De methodiek kan een **meerwaarde zijn om achterliggende redenen** van moeilijk hanteerbaar gedrag te **achterhalen**. Het doel van de methodiek is om leerlingen een stem te geven en hen op deze manier een kans te geven om **samen** naar oplossingen te zoeken om het vertoonde **gedrag te verminderen**. Het doel van de leerkracht is om iedere leerling beter te leren kennen, of het nu gaat over leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag of niet. Het **welbevinden en de betrokkenheid** van de leerlingen wordt hierdoor verbeterd, wat invloed heeft op de dagelijkse omgang van de leerkracht met de leerlingen (Deleu, 2016).
3. Voor er aan het ontwerp gestart werd, was het belangrijk om rekening te houden met **mogelijke leerbeperkingen**. Zo hielden we o.a. rekening met:
 - a. een **begrijpbare vertaling** van de methodiek Portrettering binnen de toolkit voor zowel leerkracht als leerlingen
 - b. de mogelijkheid dat leerlingen zich niet open zouden durven stellen tegenover de leerkracht
 - c. thema's waarrond een leerkracht kan werken in de klas
 - d. keuze van gepaste leerplandoelen



4. Ook was het van belang om na te denken over de **tijd die het proces van Portrettering kan innemen** binnen de klaspraktijk. Een leerkracht moet voldoende tijd nemen om met deze methodiek aan de slag te gaan. Er staat weliswaar geen tijdsduur op de methodiek, wel is het aan te raden om als leerkracht de lesmomenten te spreiden over een langere periode zodat de leerlingen de kans krijgen om aan de methodiek te wennen.

Met betrekking tot de opbouw en de onderdelen van een toolkit (Design – ontwerp) deden we een **brainstorm** (Bijlage 1) waar alle vereiste items in voor kwamen. Deze brainstorm is voortgekomen uit de analyse die we voorheen hadden doorlopen. In samenspraak met de promotor kwamen we tot volgende **noodzakelijke onderdelen** om de **toolkit** volledig tot zijn recht te laten komen:

1. Handleiding voor leerkrachten (onder de vorm van een brochure)
2. Uitleg en werkwijze voor leerlingen (onder de vorm van een PowerPoint presentatie)
3. Kaarten met suggesties voor boeken die gebruikt kunnen worden ter ondersteuning van de methodiek
4. Kaarten met richtvragen, te gebruiken als kapstok tijdens het hele proces
5. Kaarten met mogelijke creatieve verwerkingen
6. Controlekaarten die een houvast bieden rond het uitvoeren van de methodiek
7. Reflectiekaarten

De *toolkit* bestaat uit een **handleiding** (Bijlage 2) voor de leerkracht die uitlegt **wat Portrettering inhoudt**. Ook staat erin beschreven hoe wij dit vertaald hebben naar de klaspraktijk en hoe de leerkrachten hier zelf mee aan de slag kunnen gaan door middel van een eigen invulling van het lesontwerp. Ook voor de leerlingen is er een aangepaste handleiding, vormgegeven in een PowerPoint presentatie (Bijlage 3). Daarnaast zijn er **vijf verschillende soorten kaarten** (Bijlage 4) ontwikkeld: **(1) blauwe kaarten** met suggesties voor boeken die de methodiek kunnen ondersteunen; **(2) rode kaarten** met suggestieve richtvragen die doorheen het proces ingezet kunnen worden om gesprekken aan te gaan; **(3) groene kaarten** met mogelijke creatieve verwerkingen; **(4) grijze kaarten** met een houvast voor de leerkracht bij het correct hanteren van de componenten rond Portrettering; **(5) gele kaarten** met enkele vragen die leerkracht zich kan stellen als reflectie op het einde van de les.

Doorheen de ontwerpfase kregen deze onderdelen meer vorm en structuur. Het was een *“trial and error”* qua ideeën en ontwerpen.



7.2 Hoe wordt deze toolkit het best opgebouwd?

Deze deelonderzoeksvraag wordt beantwoord vanuit een proces van wikken en wegen gedurende de **ontwerpfase (Design – ontwerp)**. Na het uitschrijven van verschillende ideeën en stappen onder de vorm van een brainstorm (Bijlage 1) en overleg met de promotors kreeg onderstaand **stappenplan** vorm. Dit stappenplan bestaat uit verschillende instructies, afgestemd op de manier waarop lessen binnen het lager onderwijs vorm krijgen.

Tijdens de **ontwikkelingsfase (Develop – ontwikkeling)** hebben we getracht om een **prototype te ontwikkelen** waarmee men in de klaspraktijk aan de slag kan gaan. We dachten na over de **materialen** die voor iedere leerkracht binnen het lager onderwijs bruikbaar zijn. Het ontwikkelen van de methodiek onder de vorm van een kaartenset stond zeer snel vast. Dit leek ons de beste manier om op een eenvoudige manier aan de slag te gaan met Portrettering. Een test in de klaspraktijk zelf was onmogelijk wegens COVID-19. Wel werd dit ontwerp meerdere malen voorgelegd aan onze promotors tijdens de ontwikkeling van het ontwerp. We kregen regelmatig feedback waardoor onderstaand proces ontstond (Bijlage 2)

Stap 1:

Het is belangrijk dat zowel de leerkracht als de leerlingen goed voorbereid aan de les kunnen beginnen. Aan de hand van de handleiding wordt er informatie geboden aan de leerkracht. De leerlingen krijgen bij aanvang van de les een **PowerPoint .presentatie** te zien die **informatie geeft rond 'Portrettering'** en afspraken die van belang zijn gedurende het proces.

Stap 2:

De leerkracht kiest een kaart met een **gesuggereerd boek (blauwe kaarten)** dat **aansluit bij het thema** dat de leerkracht bespreekbaar wil maken en bij de noden van de klasgroep. De leerkracht krijgt de vrijheid om in plaats van te kiezen voor een boekfragment, gebruik te maken van een passend filmfragment, gedicht, kunstwerk, liedje.... Binnen deze themakaarten komen thema's als 'gevoelens' of 'moeilijk hanteerbaar gedrag' aan bod.

Stap 3:

Nu kan er met de leerlingen **een kort gesprek** aangegaan worden. Ondersteuning wordt hierbij geboden aan de hand van de **kaarten met richtvragen (rode kaarten)**. Vanuit het verhaal kan er gesproken worden over een bepaald thema. De vragen die hierbij worden gehanteerd zijn volledig vrijblijvend. Deze gesprekken worden het beste gevoerd in een knusse setting (bv. kringgesprek). Dit gesprek duurt best niet te lang.



Stap 4a:

Na het klasgesprek gaan de leerlingen **elk individueel aan de slag**. De leerkracht kiest een **creatieve verwerking (groene kaarten)** uit die past bij het thema waaraan de leerkracht wil verder werken. Tijdens de creatieve verwerking is het belangrijk dat de leerlingen zich kunnen concentreren, elkaar niet kunnen storen en **volledig opgaan in hun werk**. Terwijl de leerlingen zelfstandig aan het werk zijn, kan de leerkracht enkele richtvragen stellen die de leerlingen moeten (proberen te) beantwoorden.

Stap 4b:

Tijdens de begeleiding van de creatieve verwerking kan de leerkracht gebruik maken van de controlekaarten (grijze kaarten) om na te gaan of alle componenten van Portrettering op een correcte manier gehanteerd worden.

Stap 5:

Op het einde van de les heeft de leerkracht de mogelijkheid om **met de leerlingen kort te reflecteren over het proces en de gevoelens** die deze les hebben teweeggebracht. Hiervoor kunnen de gele kaarten gebruikt worden. Belangrijk is dat de **veiligheid** van de leerlingen tijdens deze fase wordt **gerespecteerd**. De leerlingen hoeven hierbij niet mondeling te uiten welke ervaringen, gevoelens en gedachten tijdens dit proces aan bod kwamen.



7.3 Voor wie is deze methodiek bruikbaar?

Om deze deelonderzoeksvraag te kunnen beantwoorden ging ik op zoek binnen de literatuur naar de verschillende **typefuncties die in het beroepsprofiel van een leraar** vervat zijn (Vlaamse Overheid). Bij het bepalen van deze typefuncties keek ik naar de **analysefase (Analysis – analyse)** waarin bepaald werd de methodiek te ontwikkelen voor leraren in het lager onderwijs. Met dit doelpubliek werd ook rekening gehouden binnen de **ontwerpfase (Design – ontwerp)**. De methodiek werd ontworpen rekening houdend met de capaciteiten en het beroepsprofiel van een leerkracht lager onderwijs. De ontwikkelde methodiek is echter bruikbaar voor **iedere leerkracht** of **opvoeder** binnen het onderwijs. Van de tien typefuncties betreft dit voornamelijk typefuncties 1, 2, 4 en 5:

- [1] De leraar is een **begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen**: hierbij wordt er vanuit gegaan dat de leerkracht in staat is om gepaste doelstellingen te formuleren en te kiezen, leerinhouden kan selecteren, in een team leermiddelen kan selecteren, ontwikkelen en aanpassen, de beginsituatie van de klasgroep kan achterhalen, **een adequate leeromgeving kan creëren, om kan gaan met de diversiteit van een groep, kan observeren...**
- [2] De leraar is een **opvoeder**: hierbij wordt er van de leerkracht verwacht dat deze samen met het team in staat is om een positief leerklimaat te creëren in klasverband op school, actuele maatschappelijke ontwikkelingen kan hanteren in een pedagogische context, de emancipatie van de leerlingen kan bevorderen, **adequaat kan omgaan met lerenden met gedragsmoeilijkheden en sociaal- emotionele probleemsituaties**, kan communiceren met leerlingen met diverse achtergronden in diverse talige situaties, **de geestelijke en fysieke gezondheid van lerenden kan bevorderen...**
- [4] De leraar is een **organisator**: hierbij moet de leerkracht in staat zijn om **een veilig werkklimaat te creëren, rekening houdende met de veiligheid van de leerlingen**. Dit terwijl hij/ zij een soepel en efficiënt dag- of lesverloop hanteert en hier flexibel mee om kan gaan. Van een leerkracht wordt verwacht dat hij/ zij administratief correct werkt.
- [5] De leraar is een **innovator/onderzoeker**: de leerkracht moet in staat zijn om resultaten van onderzoek te begrijpen en hierop te kunnen reflecteren. Ook is het aan de leerkracht om **voortdurend te zoeken naar vernieuwende elementen om binnen de klaspraktijk toe te passen**, eeuwig te blijven leren aan de hand van eigen ervaring, creativiteit en nascholingen. Een kritische blik op eigen lesgeven moet een leerkracht in vraag durven stellen en indien nodig bijsturen.

Tijdens het ontwerp van de toolkit hebben we gefocust op leerkrachten uit de basisschool, maar deze methodiek kan ook in het secundair onderwijs gehanteerd worden, vooral in de eerste graad.



7.4 Welke begeleiding kan de leerkracht bieden tijdens het proces?

Deze deelonderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van een literatuurstudie rond **handelingsgericht werken in de klas** (Pameijer et al., 2018). Deze literatuur biedt aan de leerkracht een houvast om tijdens het proces van Portretteren met de leerling **op een juiste manier een gesprek aan te gaan**. Uit veel literatuur blijkt dat de manier waarop men in gesprek gaat met de leerling, een effect heeft op de resultaten die verkregen kunnen worden. Binnen het ADDIE-model kan de **implementatiefase (Implement)** hierop toegepast worden. Door in gesprek te gaan, leert de leerkracht zijn eigen proces mee te evalueren. De leerkracht gaat aan de hand van observaties informatie halen uit de uitwerking van de methodiek. Door in gesprek te gaan zal de leerkracht nieuwe informatie verkrijgen. Dit wordt mede mogelijk gemaakt door de materialen die aanwezig moeten zijn om met deze methodiek functioneel te kunnen werken. Tijdens de ontwerpfasen en de bestudering van de literatuur rond Portrettering bieden **volgende manieren van in gesprek gaan aansluiting bij de manier van werken rond de gevoelens, gedachten en ervaringen van leerlingen**.

7.4.1 Gespreksonderwerpen visualiseren

Tijdens het proces van Portrettering ontstaat de mogelijkheid om moeilijke gespreksonderwerpen aan bod te laten komen over de leerling zelf, zijn/haar omgeving en mogelijke problemen. Deze onderwerpen bespreken en blootleggen is voor leerlingen vaak moeilijk. De methodiek 'Portrettering' biedt zich aan als gepast middel om deze gesprekken te voeren. Tijdens het portretteren krijgen de leerlingen de mogelijkheid om de gespreksonderwerpen te visualiseren op een creatieve manier. De **mondelijke taal wordt achteruit geschoven en vervangen door beelden die weergeven wat ze voelen/denken**. Het tekenen van een situatie kan een leerling op zijn gemak stellen en waardevolle informatie opleveren. Het biedt de leerkracht een extra inzicht om mee aan de slag te gaan (Pameijer et al., 2018).

7.4.2 Wat als het gesprek tijdens de Portrettering moeizaam verloopt?

Er zijn verschillende redenen waarom het gesprek met de leerling tijdens het uitvoeren van de methodiek Portrettering moeizaam kan verlopen. In volgende onderdelen worden verschillende **suggesties** gegeven om alsnog **het portretteringsgesprek op een kwalitatieve manier te laten verlopen**.

7.4.2.1 Wat als een leerling, gespannen, verlegen, faalangstig of onzeker is?

Wanneer een leerling onzeker, verlegen, gespannen, faalangstig of gespannen is, dan is een **goede voorbereiding** bij aanvang van het gesprek nog belangrijker. Het is hierbij belangrijk dat de hele klasgroep **op voorhand een antwoord heeft op de vragen: waarom, hoelang, waar, wanneer en met wie zal het gesprek zijn**. Ook is het belangrijk om vooraf te vertellen hoe de les er zal uitzien, wat de doelen zijn en welk belang deze les heeft. Tijdens een les Portrettering krijgt de leerling de kans om informatie vrij te geven, wat voordien niet mogelijk was. De leerkracht geeft duidelijk aan dat **antwoorden niet gedeeld moeten worden** met de rest van de klas.



Het is van het grootste belang dat de leerling zich tijdens het uitvoeren van dit proces **veilig voelt**. De leerling mag niet het gevoel hebben dat hij/zij informatie moet vrijgeven, maar zelf baas is over wat gedeeld wordt.

Indien de leerling tijdens het gesprek erg gespannen blijft, is het aan de leerkracht om zich formeel op te stellen. Het gebruik van **humor** kan hierbij helpen om op deze manier de situatie te verlichten. Wat ook kan helpen is de leerling vragen om een taak uit te voeren, waardoor er afleiding ontstaat (Bv. helpen bij het opruimen of iets wegbrengen). Een moeilijke situatie kan op deze manier gerelativeerd worden. Het is noodzakelijk om **voldoende tijd** te nemen voor dit proces. De leerlingen moeten tijd krijgen om na te denken, gecompimenteerd te worden rond hun werken, en woorden van aanmoediging te krijgen. Van de leerkracht wordt verwacht **voortdurend rust en vertrouwen uit te stralen**. Hoe meer vertrouwen de leerkracht in zichzelf en de les heeft, hoe vlotter het gesprek zal verlopen (Pameijer et al., 2018).

7.4.2.2 Wat als een leerling zich moeilijk mondeling kan uiten?

De methodiek 'Portrettering' is uitstekend voor leerlingen die zich **moeilijk mondeling kunnen uiten**. Tijdens de creatieve verwerking zijn ze voornamelijk **motorisch bezig** en kunnen ze zich creatief uiten. Bij deze leerlingen wordt de nadruk tijdens het klasgesprek best gelegd op strategieën waarbij ze een beroep doen op hun visuele, motorische, muzikale en creatieve kant. Zo kunnen ze tijdens het gesprek al een tekening maken over de besproken context. Richtlijnen daarbij: **visualiseer voldoende, sluit aan bij de talenten en interesses van de leerling** (Pameijer et al., 2018).

7.4.2.3 Wat als een leerling sociaalwenselijke antwoorden geeft?

Sommige leerlingen willen sociaalwenselijke antwoorden geven en antwoorden liever met 'ja' dan met 'nee'. Op deze manier begeven ze zich niet op glad ijs en kan een antwoord niet verkeerd zijn. Dezelfde vraag herhalen kan hen onzeker maken. Indien een leerkracht het antwoord van de leerling niet begrijpt, dan kan de leerling dit opvatten als een aanwijzing dat het eerste antwoord fout was. Hierdoor zal de leerling dus een ander antwoord geven. Een leerkracht moet hiervoor **attent zijn**. Het stellen van gesloten vragen, waar enkel een 'ja' of 'nee' op geantwoord moet worden, wordt best vermeden en wordt vervangen door **het stellen van een open vraag**. Probeer hier tijdens het klasgesprek en tijdens de creatieve verwerking aandacht aan te schenken en te zoeken naar juiste antwoorden van de leerlingen. (Pameijer et al., 2018).



7.4.2.4 Wat als een leerling je iets vertelt dat je niet mag doorvertellen?

De situatie kan zich voordoen dat een leerling de leerkracht vraagt om bepaalde informatie geheim te houden of dat hij/zij deze enkel iets vertelt met de belofte dat niets doorverteld zal worden. Een leerkracht kan hier in allen tijde beter niet akkoord mee gaan. Hierbij primeert **duidelijkheid rond het feit dat er geen belofte gemaakt kan worden**, de leerling moet weten waarom dit niet kan. Als de leerling de informatie dan toch wil toevertrouwen, dan wordt de **leerling best betrokken bij de vervolgstappen**. Als een leerling je 'iets ergs' te vertellen heeft of toont op zijn portret bv. mishandeling of pestgedrag, dan begrijpt de leerling meestal wel dat er iets moet ondernomen worden om het te kunnen stoppen (Pameijer et al., 2018).

7.4.2.5 Wat als een leerling emotioneel of boos wordt?

Bepaalde vragen, gedachten of herinneringen kunnen ervoor zorgen dat bepaalde gevoelens zoals verdriet of boosheid naar boven komen. Hierbij is het belangrijk om deze **gevoelens te bespreken met de leerling, erop te reflecteren en deze vooral te laten 'zijn'**. De leerkracht moet ervoor zorgen dat **de leerling iets kan doen met zijn/haar gevoelens**. Zo kan de leerling bijvoorbeeld even buiten gaan lopen of extra tekeningen maken rond die bepaalde vraag die de gevoelens uitlokte. Een andere mogelijkheid is om de leerling hierover een verhaal te laten vertellen. De leerkracht moet wel waken over het feit dat de uiting van de gevoelens aanvaardbaar is. Zo is het niet de bedoeling dat een leerling begint te schelden of te vechten. Het uiten van gevoelens moet binnen bepaalde grenzen gebeuren. Indien de leerling hier nood aan heeft, is het ook belangrijk om hier na de les over Portrettering op terug te komen (Pameijer et al., 2018).



7.5 Welke leerplandoelen kunnen gekoppeld worden aan deze toolkit?

Om binnen de **leerplannen ZILL, OVSG en GO!** verschillende linken te kunnen leggen met het methodegebruik van Portrettering, hebben we eerst nagegaan wie er allemaal tot het doelpubliek van het product (**Analysis – analyse**) behoort. Aan de hand van deze informatie konden er binnen de verschillende leerplannen leerplandoelen geselecteerd worden. Ook werd er tijdens het selecteren rekening gehouden met het vooropgestelde doel (**Design – ontwerpen**) dat behaald moet worden, namelijk een stem geven aan de leerlingen zelf. Hierbij wordt **rekening gehouden met het hele ontwerp en de ideeën die uitgewerkt werden in de toolkit** (creatieve werkvormen, talige vaardigheden, reflecteren over jezelf als persoon...). Verscheidene leergebieden schenken aandacht aan het werken rond het gedrag en de gedachten, ervaringen en gevoelens die hiermee gepaard gaan. Als leerkracht is het belangrijk om **bewust te zijn van de leerplandoelen waaraan binnen het basisonderwijs gewerkt moet worden**. Onderstaand staan voor zowel het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (ZILL), het Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG) als het Gemeenschapsonderwijs leerplandoelen opgesomd, die passen binnen de methodiek Portrettering (Vlaamse Overheid, z.d., Officieel en vrij onderwijs).

Tijdens één of enkele lessen kan er slechts aan bepaalde doelstellingen gewerkt worden. Het is aan de leerkracht om uit **onderstaande suggestielijst inspiratie op te doen** voor de opbouw van zijn/haar lesuitvoering. Er wordt vooral ingespeeld op doelstellingen sociale vaardigheden, Nederlands, muzische opvoeding en individuele ontwikkeling.



7.5.1 Doelen van het ZILL die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering

Binnen het nieuwe leerplan ZILL kan de leerkracht gebruik maken van de onderwijstool, **Zin in Leren, Zin in Leven (ZILL)**. Hieronder staan enkele voorbeelden van leerplandoelen, zowel **persoons- als cultuurgebonden**, binnen het Katholiek onderwijs:

	IKid2	Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen
	IKwn1	Gevoelig zijn voor wat zinvol, goed, schoon, waardevol ... is voor zichzelf én voor anderen. Een persoonlijk geweten ontwikkelen
	IKvk2	Hoopvol geloven in en vertrouwen op de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht
	IKvk4	Situaties die als moeilijk ervaren worden en frustraties ombuigen door te zoeken naar mogelijkheden om er bevrijdend mee om te gaan
	TOtg4	Mondeling en schriftelijk willen en durven communiceren en het nut daarvan inzien
	TOmn2	Een mondelinge boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none">• Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen)• Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën)
	TOmn3	Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Tweegesprek
	IVzv4	Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken
	IVoz2	Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen
	MUgr2	Durven fantaseren en verbeelden
	MUgr3	Zich bewust worden van de eigen muzische en creatieve mogelijkheden (talenten) en die tonen
	SEgb1	Gevoelens en behoeften bij zichzelf en anderen beleven, aanvaarden, herkennen en in taal uitdrukken

Bron: Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018



7.5.2 Doelen van het OVSG* die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering

Sociale vaardigheden

- LOD-SOV-01.04 De leerlingen kunnen respect en waardering opbrengen in omgang met anderen.
- LOD-SOV-02.04 De leerlingen kunnen een gesprek voeren met een volwassene.
- LOD-SOV-02.05 De leerlingen kunnen in ik-termen spreken.

Nederlandse taal – spreken

- DL-NL-SPR-T3.01 De leerlingen kunnen informatie geven over gebeurtenissen uit de eigen omgeving die ze zelf hebben ervaren.
- DL-NL-SPR-T5.01 De leerlingen kunnen eenvoudige informatie doorgeven die voortvloeit uit hun eigen leefwereld.
- DL-NL-SPR-G1.05 De leerlingen kunnen in een gesprek in ik-termen spreken.
- DL-NL-SPR-G1.09 De leerlingen kunnen in een gesprek een gepast gespreksgedrag aannemen.

Muzische vorming – beeld

- DL-MV-BLD-01.02 De leerlingen kunnen praten over ervaringen om de zintuiglijke waarneming te versterken en te verankeren.
- DL-MV-BLD-01.13 De leerlingen kunnen reflecteren over hun ervaringen bij het experimenteren.
- DL-MV-BLD-01.15 De leerlingen kunnen een bewuste keuze maken aan materialen om beeldend vorm te geven.
- DL-MV-BLD-02.05 De leerlingen ervaren dat beeldelementen de expressiviteit van een werk kunnen vergroten.
- DL-MV-BLD-02.06 De leerlingen kunnen inhoud, betekenis en doel van beelden ervaren en verwoorden.

Muzische vorming – muziek

- DL-MV-MUZ-05.05 De leerlingen kunnen emoties en stemmingen uitdrukken met de eigen stem en met voorwerpen.

Muzische vorming – beweging

- DL-MV-BEW-01.05 De leerlingen kunnen bewegen naar aanleiding van eigen gevoelens en ervaringen.



DL-MV-BEW-01.06 De leerlingen kunnen zich uitdrukken via dans naar aanleiding van gevoelens, ervaringen, situaties en gebeurtenissen.

Muzische vorming – drama

DL-MV-DRA-01.04 De leerlingen kunnen via bewegen en praten eigen ervaringen, belevenissen, gedachten en gevoelens uiten.

DL-MV-DRA-02.03 De leerlingen kunnen door exploreren en experimenteren met lichaam en stem komen tot vormgeving.

Muzische vorming – media

DL-MV-MED-03.05 De leerlingen kunnen een boodschap overbrengen met gebruik van media.

Bron: OVSG - Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten, z.d.

7.5.3 Doelen van het GO! * die gekoppeld kunnen worden aan Portrettering

SOCIALE VAARDIGHEDEN:

1. Sociale vaardigheden – domein relatiewijzen

1.2 De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.

MUZISCHE OPVOEDING:

4.1.3. Leerplandoelen beeld

Waarnemen:

4.1.1.2 Illustreer dat beeldelementen gevoelens kunnen oproepen.

Verwerken en vormgeven:

4.1.2.1 Een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp.

4.1.2.2 Beeldelementen gebruiken om de betekenis en/ of een gevoel te accentueren.

4.2.3 Leerplandoelen muziek

Verwerken en vormgeven:

4.2.2.2 Een bepaalde boodschap, sfeer of emotie alleen of in groep verklanken.

4.3.3 Leerplandoelen drama

Waarnemen:

4.3.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.3.1.2 Emoties herkennen en benoemen.

Verwerken en vormgeven:

4.3.2.1 Belevenissen, gevoelens, ervaringen, ideeën, fantasieën en handelingen uitbeelden.

4.3.2.10 Een situatie of verhaal uitbeelden door bewust gebruik te maken van attributen.



4.3.2.25 Een eenvoudig draaiboek bij een verhaallijn schrijven en ernaar handelen.

4.4.3 Leerplandoelen beweging

Waarnemen:

4.4.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.4.1.3 Verwoorden welke impressies de waarneming oproept.

Verwerken en vormgeven:

4.4.2.2 Bij een dans of bewegingsverhaal de betekenis versterken door materialen te gebruiken.

4.4.2.3 Samen een dans of bewegingsverhaal opbouwen en uitvoeren met als vertrekpunt iets wat ze gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt hebben.

4.5 Leerplan muzische grondhouding:

Algemene attitudes en vaardigheden:

4.5.1.6 Vertrouwen hebben in hun muzische expressiemogelijkheden en muzische voorkeuren of talenten ontdekken en ontwikkelen.

4.5.1.7 Durven hun eigen expressiestijl en creatieve uitingen tonen.

Muzisch proces:

4.5.2.4 Bereid zijn om te reflecteren en te communiceren over muzische expressie.

NEDERLANDS:

4.1 Mondelinge Taalvaardigheid

Overkoepelende attitudes mondelinge taalvaardigheid:

1.1.1.2 Bereid zijn de eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.

1.1.3.34 Spontaan vertellen over gevoelens.

1.1.3.37 Spontaan vertellen over gebeurtenissen, zowel in het hier en nu als buiten het hier en nu.

1.1.3.38 Spontaan vertellen over zichzelf en hun leefwereld, hun interesses en intenties, de eigen taal en cultuur, zowel in het hier en nu, als buiten het hier en nu.

Bron: GO! pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015



7.6 Wat leert de leerkracht uit deze methodiek?

Deze onderzoeksvraag kan beantwoord worden vanuit de ervaringen en bedenkingen die gemaakt werden tijdens het ontwerpen van de methodiek zelf. Portrettering is voor vele leerkrachten nog onbekend terrein, waardoor deze methodiek **een troef is** om binnen de klaspraktijk te hanteren (**Implement – implementatie**). De methodiek gaat verder kijken dan het probleem zelf, er wordt naar *de voice (stem)* van de leerling zelf geluisterd. Een leerkracht kan door middel van deze methodiek **nieuwe informatie verkrijgen** over de leerling. Dit gebeurt **via observatie**.

Na het doorlopen van het proces is het belangrijk om de bekomen informatie over de leerlingen te benutten binnen de eigen klaspraktijk (**Evaluate – evaluatie**). Wanneer het proces goed is verlopen, kan de **leerling zich ook gaan identificeren met zijn/haar eindportret**. Tijdens het proces zal de leraar de kans gekregen hebben om meer informatie te verkrijgen over de gevoelens, ervaringen en gedachten van iedere leerling. Dit is **kostbare informatie** die hij/zij kan benutten om voor iedere leerling een aangename leeromgeving te creëren. Het is aan de leerkracht om **na te gaan of de verkregen informatie duidelijk en bruikbaar is om mee aan de slag te gaan**. Indien er nog onduidelijkheden zijn, zal de leerkracht eventueel nog verder in gesprek moeten gaan met de leerling.

Het creëren van een portret is een troef voor de leerkracht om een **betere kijk te krijgen op het (moeilijk hanteerbaar) gedrag van de leerlingen**. Het biedt diverse mogelijkheden om samen met de leerling naar mogelijkheden te zoeken om **dit gedrag te reduceren** zodat zowel de leerling als leerkracht er zich goed bij voelen. Het is niet de bedoeling om het gedrag na het proces weg te werken. Na het doorlopen van dit proces is het belangrijk dat zowel de leerling als leerkracht het **gedrag een plek kunnen geven** en er binnen de klas en school naar oplossingen gezocht kan worden. De leerkracht kan deze bekomen informatie ook doorgeven aan de leerkrachten van de volgende jaren en/of aan leerkrachten uit het zorgnetwerk van de school. Zo krijgt het doorlopen van dit proces een **duurzaam effect**.

Het doorlopen van dit proces biedt vele kansen voor iedere deelnemer: het werkt vernieuwend en zal de leerkracht de kans bieden om met een vernieuwende blik naar moeilijk hanteerbaar gedrag te kijken. Het lezen en begrijpen van een portret zal oefening vragen. Er mag niet vanuit gegaan worden dat dit vanaf de eerste keer een groot succes zal zijn. **Portrettering is een groeiproces**.



8 Conclusies

Het opzet van deze bachelorproef kwam voort uit een drievoudige vaststelling. Ten eerste is het zo dat er in de **vakliteratuur** nog maar weinig terug te vinden is over Portrettering, toegepast op het lager onderwijs. Ten tweede zijn er weinig of geen **praktische tools** beschikbaar die helpen bij de toepassing van Portrettering op de klasvloer. Ten derde is het zo dat leerlingen bij het benaderen van de problematiek van moeilijk hanteerbaar gedrag te weinig een 'stem' krijgen en dat **alternatieve visies** daarbij te weinig aan bod komen.

In dit onderzoek werd daarom de volgende **onderzoeksvraag** [OV] onderzocht: *Hoe kan een toolkit rond Portrettering ontworpen worden zodat elke leerkracht die kan gebruiken bij het geven van een stem aan leerlingen met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag?* Uit de **resultaten** is gebleken dat bij het ontwikkelen van deze toolkit er moet mee rekening gehouden worden dat zes noodzakelijke onderdelen aanwezig zijn in de toolkit: (1) handleiding voor leerkracht; (2) uitleg voor leerlingen; (3) suggestiekaarten met mogelijke boeken; (4) kaarten met richtvragen rond verschillende thema's; (5) kaarten met mogelijke creatieve verwerkingen; en (6) controlekaarten die een houvast kunnen bieden tijdens de uitvoering. Elk van deze componenten levert een bijdrage aan de toolkit in zijn geheel [DV1]. Tijdens dit onderzoek werd er gekozen om de toolkit op te bouwen in verschillende stappen. De stappen werden ontwikkeld aan de hand van de analyse die vooraf ging aan het ontwerpen van het materiaal. Deze stappen bieden leerkrachten structuur om hun les op te bouwen en de kans te creëren om hun leerlingen een stem te geven in de klas (Lawrence-Lightfoot & Davis, 1997) [DV2]. Tijdens het ontwerp werd er rekening gehouden met de typefuncties die aansluiten bij het beroepsprofiel van leerkracht. Een leerkracht kan op deze manier het ontwikkelde materiaal zelf vormgeven in een eigen lesopzet [DV3]. Vervolgens geven de resultaten weer dat het hanteren van goede gesprekstechnieken noodzakelijk is om deze methodiek te onderbouwen. Een leerkracht moet de leerlingen een veilig en rustig gevoel kunnen geven. Aan de hand van de gesprekken krijgt de hij/zij de kans om verder dan het probleem te gaan kijken en de leerlingen een stem te geven. Samen kan er gezocht worden naar oplossingen om het moeilijk hanteerbaar gedrag te verminderen. Het is hierbij als leerkracht belangrijk om op een correcte manier te kunnen communiceren met de leerlingen en met hen in dialoog te treden om zo diepgaander te leren luisteren naar elkaar (Rosenberg, van der Veen & van Dorp, 2011) [DV4]. Ook laten de resultaten zien dat het van belang is om bij het ontwerpen van een toolkit rekening te houden met de leerplandoelen. Aan de hand van de te bereiken doelstellingen kunnen er thema's geselecteerd worden en kan er naar een goede insteek gezocht worden. Deze leerplandoelen worden door de leerkracht zelf geselecteerd, afhankelijk van het lesopzet zelf [DV5]. Tot slot kan er geconcludeerd worden dat de ontworpen toolkit een zeer positieve en vernieuwende insteek kan hebben op de omgang met leerlingen en om deze een stem te geven. De leerkracht krijgt via deze methode een betere kijk op de achterliggende redenen van het moeilijk hanteerbaar gedrag van de leerlingen in zijn/haar klas.



Dit strookt met de vernieuwende onderwijsmethodieken als de traumasensitieve kijk, het omdenken, de Nieuwe Autoriteit en contextueel denken. Met de nieuw bekomen informatie over de leerling kunnen zowel de leerkracht als zorgleerkrachten en toekomstige leerkrachten aan de slag gaan. Hierdoor krijgt de informatie verkregen via Portrettering een duurzaam effect. Men gaat het vertoonde gedrag een plaats proberen geven en **samen** op zoek gaan naar oplossingen [DV6].

In wat volgt wil ik **twee bedenkingen** formuleren bij dit onderzoek.

De eerste bedenking is dat we het spijtig vinden dat we **geen testdata** kunnen voorleggen over de door ons ontworpen methodiek. Het ontwikkelde product kon wegens de uitbraak van COVID-19 immers niet uitgetest worden. Er is geen data rond feedback van leerkrachten noch leerlingen. Daardoor kunnen aan de methodiek nog gebreken zijn, die op theoretisch vlak niet opvielen, maar in de praktijk duidelijk kunnen worden.

De tweede bedenking gaat over de portretteringstechniek. Ik wil het **verkort proces van Portrettering** in vraag stellen. Portrettering wordt oorspronkelijk uitgevoerd over een vrij lange periode. De huidige literatuur spreekt over een één-op-één relatie tussen de portretteerder en de geportretteerde. Deze manier van werken kon niet worden toegepast binnen dit ontworpen product, omdat een leerkracht rekening moet houden met al zijn/haar leerlingen. Ook zal een leerkracht minder tijd hebben om aan Portrettering te werken dan de bedoeling is. Ik heb mijn twijfels bij het feit of de resultaten die behaald worden tijdens de lessen, gelijkwaardig kunnen zijn aan resultaten die behaald worden binnen een omgeving waar een één-op-één begeleiding mogelijk is en waar er meer tijd is om aan het hele proces van Portrettering te werken.

Met deze bedenkingen in het achterhoofd zou ik in de toekomst eventueel een **verder onderzoek willen opzetten rond de effecten van de hantering van deze toolkit binnen de klas**. De volgende vragen zouden interessante inzichten kunnen opleveren, ter aanvulling op de conclusies uit dit onderzoek: *‘Waar zijn er nog meer mogelijkheden?’*, *‘Waar doet de methodiek nog in te kort?’*, *‘Hoe ervaren de leerlingen het werken rond Portrettering?’*, *‘Hoe ervaren de leerkrachten dit?’*, *‘Waar missen de leerkrachten nog extra ondersteuning of begeleiding?’*....

Ten slotte wil ik concluderen dat ik op basis van dit onderzoek een **beter beeld heb gekregen over hoe men om kan gaan met kinderen en hun gedrag in de klas**. Portrettering was voor mij een nieuwe methodiek, maar die mijn blik enorm verruimd heeft. Ik kijk nu anders naar leerlingen en de mogelijke problematieken die achter hen schuilen en zich uiten in hun gedrag. Ook de vernieuwende onderwijsmethodieken die samenlopen met de methodiek Portrettering hebben mij doen inzien dat het van groot belang is om met leerlingen een band op te bouwen en dat het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen hierbij van groot belang zijn. Die band wordt versterkt door in dialoog te gaan met leerlingen en hen zo een stem te geven, en ook door te durven luisteren naar wat ze écht te vertellen hebben. Het heeft mij doen inzien dat je de tijd moet nemen om leerlingen te leren kennen en dat je leerlingen de tijd moet geven om jou te vertrouwen.



Dit onderzoek heeft mij **op veel vlakken geïnspireerd**, zowel tijdens het bestuderen van de vakliteratuur als tijdens het ontwerpproces van de toolkit. Ik ben trots op de toolkit die we hebben kunnen creëren en ik hoop deze aan veel (toekomstige) leerkrachten te kunnen aanreiken als hulpmiddel om leerlingen een stem te geven binnen de klaspraktijk.



9 Bronnenlijst

- Buitengewoon basisonderwijs. (2019, 8 oktober). Geraadpleegd op 17 december 2019, via <https://www.vlaanderen.be/buitengewoon-basisonderwijs>
- Breedveld, K., Bruining, J. W., van Dorsselaer, S., Mombarg, R., & Nootbos, W. (2010). Kinderen met gedragsproblemen. In *Kinderen met gedragsproblemen* (p. 62). AD 's-Hertogenbosh : W.J.H. Mulier Instituut .
- Culatta, R. (z.d.). *ADDIE model*. Geraadpleegd op 16 mei 2020 via <https://www.instructionaldesign.org/models/addie/>
- De Boe, W. (2019). *Psychopedagogiek 2* [Cursus]. Aalst: Opleiding Leerkracht Lager Onderwijs.
- De Craemer, L. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Masterproef UGent.
- Delcour, K. (2015). *Een exploratief onderzoek naar de rol van Portraiture voor Disability Studies in Gent*. Masterproef UGent.
- Deleu, A., Dossche, S., and Wante, D. *Puzzelen Aan Een Uitdagende Leeromgeving: Basisdidactiek Voor De Leraar Lager Onderwijs*. Mechelen: Plantyn, 2016. Print.
- De Schauwer, E., Van de Putte, I. (2017). *Voorbij de vraagtekens?! De stem van leraren over inclusief onderwijs*. Caleidoscoop jg. 29 nr. 2.
- De Wilde, J. (2019, Oktober 6). *vrtNWS*. Geraadpleegd via vrt.be/vrtnws: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/10/03/afschaffen-m-decreet/> op 5 december 2019
- Dick, W., & Carey, L. (1978). *The systematic design of instruction* . Glenview, IL: Scott Foresman and Company.
- Dolfeyn , H., & Geentjens , A. (2016, 15 december). *SAMEN STERK IN GEZAG, van onmacht naar invloed*. [Presentatieslides]. Geraadpleegd via <http://www.nagvopschool.be/artikels-en-hand-outs.html> op 2 april 2020
- Rutgeerts, E. (z.d.). *De pedagogische visie van Ivan Nagy*. Geraadpleegd op 5 mei 2020 via <https://www.expoo.be/de-pedagogische-visie-van-iv%C3%A1n-nagy>
- EXPOO. (z.d.). *Nieuwe Autoriteit - Term*. Geraadpleegd op 2 april 2020, via <https://www.expoo.be/nieuwe-autoriteit-term>
- Gedragsproblemenindeklas . (z.d.). *Traumasensitief onderwijs*. Geraadpleegd op 3 mei 2020 via <https://gedragsproblemenindeklas.nl/gedragsproblemen/traumasensitief-onderwijs/>
- Gezondheid en wetenschap. (2018, 9 augustus). *Gedragsstoornissen bij kinderen en adolescenten - Gezondheid en wetenschap*. Geraadpleegd op 26 april 2020 via <https://www.gezondheidenwetenschap.be/richtlijnen/gedragsstoornissen-bij-kinderen-en-adolescenten>
- GO! Pro – kennisplatform voor GO! professionals (2015). *Leerplannen basisonderwijs*. Geraadpleegd op 29/04/2020 via <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>



- Grymonprez, S. (2019, 26 augustus). *M-decreet zondebok voor alle problemen in onderwijs*. Geraadpleegd op 29 september 2019 via https://www.standaard.be/cnt/dmf20190825_04574548
- Gunster, B. (2019). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk* (8ste editie). Utrecht, Nederland: A.W. Bruna Uitgevers B.V.
- Herwege, T. (2017, 17 februari). *Nieuwe Autoriteit vindt zijn weg in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 6 april 2020 via <https://sociaal.net/verhaal/nieuwe-autoriteit-in-vlaanderen/>
- Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Omgaan met trauma - directies en administraties en onderwijspersoneel*. Geraadpleegd op 3 mei 2020 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/omgaan-met-trauma>
- Heyndrickx. (2004). *Contextuele Therapie*. Geraadpleegd via <http://www.vspw.be/files/pdfs/ContextueleTherapie.pdf>
- Hoffmann Davis, J. (z.d.). *Jessica Hoffmann Davis*. Geraadpleegd op 11 mei 2020 via <https://jessicahoffmannDavis.com/>
- Honneff, N. (2019, 3 januari). *Omdenken voor halfgevorderden*. Geraadpleegd op 5 april 2020 via <https://www.psychologiepraktijknicolehonneff.nl/psychologie/omdenken-halfgevorderden/>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2020, januari 14). *Zin in leven, zin in leren*. Opgehaald van ZILL: <https://zill-selector.katholiekonderwijs.vlaanderen/#>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (z.d.). *Omgaan met moeilijk en grensoverschrijdend gedrag [Presentatieslides]*. Geraadpleegd via http://www.vikom.be/sites/default/files/ww25_omgaan_met_moeilijk_en_grensoverschrijdend_gedrag.pdf
- Kinderrechtencommissariaat. (2011). *(In)druk Gedragsstoornis of niet? Het kind achter het label*. Geraadpleegd via <https://publicaties.vlaanderen.be/download-file/11594>
- Kinderrechtencommissariaat. (2012). *(In)(proef)druk. Gedragsstoornis of niet? Het Kind achter het label*. Geraadpleegd via https://www.kinderrechtencommissariaat.be/publications/detail/8153_op_26_april_2020
- Kind & gezin (z.d.). *Belonen en straffen: waar gaat het over?* Geraadpleegd op 28 april 2020, van <https://www.kindengezin.be/opvoeding/opvoeden/belonen-of-straffen/belonen-en-straffen-waar-gaat-het-over/#Wat-is-het>
- Klasse (2015a). *Krachtlijnen van het M-decreet*. Geraadpleegd op 4 april 2016 via <https://www.klasse.be/6916/6-krachtlijnen-m-decreet/>
- Lawrence-Lightfoot, S., & Davis, J. H. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- Michiels, D. & De Groote, M. (2020, januari). *Mondelinge presentatie: Onderwijsbehoeften en 'labels' op Odisee (module zorg op school)*, Aalst.
- Michiels, D. & De Groote, M. (2020, januari). *Mondelinge presentatie: Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas op Odisee (module zorg op school)*, Aalst.
- Melzer, A. (z.d.). *Contextueel denken*. Geraadpleegd op 5 mei 2020 via <http://www.contextuele-hulpverlening.net/contextueel-denken>



- News Editor Harvard University. (2019, 23 april). *A Tribute to Sara Lawrence-Lightfoot: Portrait of an Educator*. Geraadpleegd op 10 mei 2020 via <https://www.gse.harvard.edu/news/19/04/tribute-sara-lawrence-lightfoot-portrait-educator>
- OVSG. (z.d.). *Leerplannen OVSG*. Geraadpleegd op 29 april 2020 via <https://schoolweb.ovsg.be/ovsg/dblager.aspx>
- Pameijer, N. (2018). *Handelingsgericht Werken: Samenwerken Aan Schoolsucces*. Vlaamse Editie ed. Leuven: Acco, 2018. Print.
- red. (2019, 13 juni). *De Standaard zoekt getuigenissen van leerkrachten over 'onhandelbare' leerlingen*. Geraadpleegd op 29 september 2019 via https://www.standaard.be/cnt/dmf20190605_04445857
- Het Trapleerke. (z.d.). *REDICODI*. Geraadpleegd op 16 december 2019 via <http://www.trapleerke.be/zorgwerking/sticordi>
- Richey, R. (2013). *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology*. New York: Springer
- Rosenberg, M.B., van der Veen, P., & van Dorp, J. C. (2011). *Geweldloze communicatie: ontwapenend, doeltreffend en verbindend*. Lemniscaat.
- Stedelijk Onderwijs Antwerpen. (z.d.). *Type 3*. Geraadpleegd op 28 april 2020 via <https://www.stedelijkonderwijs.be/leerexpert/type-3-0>
- Vancaeneghem, J. (2019, 30 augustus). *Leerlingenbegeleidster Siri (50): "Vroeger gaven we straf. Nu onderzoeken we waarom een kind zich misdraagt"*. Geraadpleegd op 29 september 2019 via https://www.nieuwsblad.be/cnt/dmf20190829_04581998
- Vandeweege, I. (2020, 8 maart). *Traumasensitief opvoeden. Wat is dat?* Geraadpleegd op 4 mei 2020 via <https://ingevandeweege.blog/gedragsproblemen-bij-pleegkinderen/traumasensitief-opvoeden/>
- Vandemaële, S. (2020, 11 maart). *Voorkom lastig gedrag met gevoelensplekken op school –*. Geraadpleegd op 20 mei 2020, van <https://www.klasse.be/110793/lastig-gedrag-emoities-school-plaats-troosthoek-bozenplek/>
- Vandemeulebroucke, M. (2009). *Kwalitatief onderzoek naar het perspectief van Vlaamse leraren op ondersteuning, in het bijzonder van de zorgcoördinator*. Masterproef UGent.
- Vanheule, S. (2014, 15 mei). *Een kind is geen label*. Geraadpleegd op 27 mei 2020 via <https://stijnvanheule.psychoanalysis.be/2014/05/15/een-kind-is-geen-label/>
- Van Der Ploeg, J.D. (2007). *Gedragsproblemen: ontwikkelingen en risico's*. Negende Uitgebreide En Volledig Herziene Editie ed. Rotterdam: Lemniscaat, 2007. Print. Ortho.
- Van Coillie, J. (2017). *Vos is anders*. Bachelorproef HoGent.
- van der Stelt, I. (2019, 15 mei). *Wat is probleemgedrag of onbegrepen gedrag?* Geraadpleegd op 25 april 2020 via <https://www.zorgvoorbeter.nl/probleemgedrag-ouderen/wat-is-onbegrepen-gedrag>
- Van Lier, R., & Leonard, H. (2013). *Nieuwe Autoriteit De omgang met (gedragsproblemen van) leerlingen op een nieuw spoor? Welwijs, 24(4), 3–6*. Geraadpleegd via <http://www.nagvopschool.be/artikels-en-hand-outs.html> op 2 april 2020



Vlaamse Overheid (z.d., Officieel en vrij onderwijs). *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en -koepels*. Geraadpleegd op 9 mei 2020 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

Vlaamse Overheid (z.d., Buitengewoon basisonderwijs). *Verslag voor toegang tot een individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs of voor toegang tot het buitengewoon onderwijs - voor ouders*. Geraadpleegd op 5 april 2020 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verslag-individueel-aangepast-curriculum-gewoon-of-toegang-buitengewoon-onderwijs>

Vlaamse Overheid (z.d., M-decreet). *Vlaanderen is onderwijs en vorming*. Opgehaald van Grote lijnen van het M-decreet: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>

Vlaamse Regering. (2007, 5 oktober). *Wet: Besluit van de Vlaamse Regering betreffende het beroepsprofiel van de leraar*. Geraadpleegd op 9 mei 2020 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13942>

Wilde, J. D. (2019, Oktober 6). vrtNWS. Opgehaald van vrt.be/vrtnws: <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/10/03/afschaffen-m-decreet/>



10 Bijlagen

10.1 Bijlage 1: Brainstorm

① Brochure met uitleg - handlijdend BAP leidraad Praktische gedeelte

- wie we zijn
- ons opzet
- doel
- werkwijze (doel, methode)
- verbetering van
- waarom
- kind
- kenmerken
- voorwaarden
- kaart met aandachtspunten

② Wat is portretting? | = KAART VR KIND TER VERBODERTJING

③ Wat moet kind juist doen?

④ Welke op verkwansband te verbeteren

- korte gesprekspunten
- kort vragenlijstje
- tijd vr klein spelletje
- op achter v. themak.
- = subvragen

⑤ verhaalkaarten ⇒ 4 verhalen

- 6 teksten aanspreken ≠ graden
- 4 gevoelens prikkelen / later rijt komen
- 6 THEMA'S

IK-DOOS = KAPROK

RUGTAKJE → opgroeien zelfde verhaal per graad met aangepast

⑥ wijwijzers / doelen

- hoe ziet ll er?
- hoe zien anderen hem/haar?
- llk is gekleurd door fysieke, persoonlijk, historische, culturele gegevens

⑦ mogelijkheden v. creatieve werkvormen → VERWERKING

⑧ themakaarten + mogelijk megal. verhalen in leven

LEGENDE: kleurencode

thema's kaartjes



10.2 Bijlage 2: Handleiding op maat van de leerkrachten

Handleiding

Portretteren met kinderen in de klas





Inhoudstafel

Voorblad.....	1
Inhoudstafel.....	3
Inleiding.....	4
Wat is portrettering?.....	6
Werkwijze.....	10
Begeleiding tijdens het proces van 'portrettering'.....	14
Behalen van doelstellingen tijdens een les portrettering.....	16
ZILL-doelen en portrettering.....	17
Doelen van OVSG en portrettering.....	18
Doelen van GO! onderwijs en portrettering.....	20
Bronnenlijst.....	22





Inleiding

Dag juffen, meesters en andere opvoedkundigen in het onderwijs

Wij zijn Kerlijne Van Den Eede en Margot Van Landuyt, twee laatstejaarsstudenten leerkracht lager onderwijs aan de co-hogeschool Odisee Aalst. Binnen het kader van onze bachelorproef hebben wij ons verdiept in de methodiek '**portrettering**' (Delcour, 2015 & Munck, 2013).

Wij hebben ons voornamelijk verdiept in deze methodiek omdat er heel wat visies bestaan rond het omgaan met het 'moeilijk hanteerbaar gedrag' van kinderen als opvoeder of onderwijzer. Veel visies zijn erop gericht om het moeilijke gedrag weg te werken. Door maandenlang onderzoek te verrichten naar verschillende visies zijn wij gebotst op de visies 'Contextueel denken' (Heylen & Janssens, 2011), 'Nieuwe Autoriteit' (Delmel, 2014), 'Omdenken' (Gunster, 2012), '(In) (proef)druk: het kind achter het label' (Het Kinderrechtencommissariaat, 2012) en 'Traumasensitieve visie' (Horeweg, 2018). Deze visies hebben één kenmerk gemeenschappelijk: *ze kijken verder dan het feitelijk gedrag dat het kind stelt. Ze zoeken naar antwoorden op de vraag 'Wat zijn de redenen achter dit moeilijk hanteerbaar gedrag?'*. Deze visies spreken ons ongelooflijk aan en kunnen gekoppeld worden aan de methodiek 'portrettering'. Deze methodiek kan u als leerkracht helpen om op bovenstaande vraag een antwoord te vinden bij alle leerlingen. Door deze methodiek in de klas te gaan toepassen krijgt u niet alleen zicht op het moeilijke gedrag van specifieke leerlingen, maar ook op het gedrag van al de leerlingen in uw klas.

De methodiek 'portrettering' wil op een creatieve manier ervoor zorgen dat kinderen hun eigen leven, ervaringen, gevoelens, gedrag, toekomstplannen, ... in kaart kunnen brengen. De methodiek kan interessant zijn voor leerkrachten om toe te passen in de **klascontext**, omdat u op deze manier meer informatie over de leerlingen in uw klas kunt verzamelen. Het biedt een mogelijkheid om te ontdekken wat er omgaat in elke leerling zijn/ haar hoofd. Tot nu toe werd deze methodiek voornamelijk toegepast bij individuele leerlingen die moeilijk hanteerbaar gedrag vertonen. Wij hebben binnen onze bachelorproef deze reeds bestaande methodiek vertaald naar de klaspraktijk. Op deze manier kunt u de methodiek op een eenvoudige manier toepassen in uw klas.

Deze methodiek is niet alleen interessant voor u, als leerkracht, maar ook voor uw leerlingen. Binnen het onderwijs worden er heel wat beslissingen genomen voor alle kinderen zonder met hen in overleg te gaan. Daarnaast zijn er heel wat leerlingen die omwille van het M-decreet in het reguliere onderwijs les kunnen volgen. Maar wat vinden alle kinderen van deze beslissingen? Hoe voelen de kinderen met extra zorgnoden zich in het reguliere onderwijs? Hoe ervaren alle kinderen in de klas de begeleiding en de keuzes die voor hen gemaakt worden? Er zijn heel wat zaken die zich afspelen in de hoofden van alle leerlingen, ook in de hoofden van de leerlingen met extra zorgnoden.



Hier zouden we meer inzicht in moeten krijgen. De methodiek 'portrettering' probeert ervoor te zorgen dat **alle kinderen een stem krijgen** en hun eigen gevoelens, gedachten en ervaringen in kaart kunnen brengen. Deze kunnen binnen de methodiek negatief of positief geladen zijn.

Om leerkrachten te ondersteunen in het luisteren naar en leren kennen van hun leerlingen vonden wij het belangrijk om makkelijk hanteerbaar **didactisch materiaal** te ontwikkelen rond deze methodiek. Hierbij willen wij dat de leerkrachten de leerlingen in hun klas beter leren kennen, maar voornamelijk dat de leerlingen een stem krijgen.



Veel plezier met het ontdekken van het didactische materiaal!



Wat is portrettering?

Ontstaan

De methodiek 'portrettering' werd uitgewerkt door de Amerikaanse sociologe in samenwerking met Jessica Hoffman Davis (1997), een Amerikaanse ontwikkelingspsychologe die zich bezighoudt met het verband tussen kunst en educatie. Deze methodiek werd ontwikkeld om **ervaringen binnen het onderwijs** te kunnen vatten, de leerkrachten te helpen bij het **verschaffen van informatie** en vooral **een stem te kunnen geven aan de kinderen** (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



Een korte beschrijving van de methodiek

'Portrettering' (Delcour, 2015 & Munck, 2013) is een methodiek die verbondenheid wil creëren tussen kennis, ervaringen en kunst. Portrettering is een **creatief proces** waarbij kinderen van zichzelf een portret maken met behulp van een uitgekozen activiteit vb. verven. Tijdens het uitvoeren van portrettering proberen de leerkrachten de ervaringen, gevoelens en gedachten van individuele leerlingen te vatten. Daarnaast proberen ook de leerlingen hun eigen leven in kaart te brengen.

Tijdens het uitwerken van een portret is het belangrijk om zowel negatieve als positieve gevoelens, gedachten en ervaringen een plaats te geven binnen het werk en de factoren die leiden tot succes te lokaliseren. Op het einde van het artistiek proces moet de leerling zich kunnen identificeren met zijn/ haar resultaat. De stem van de leerling moet duidelijk aanwezig zijn.

De methodologie omvat vijf componenten:

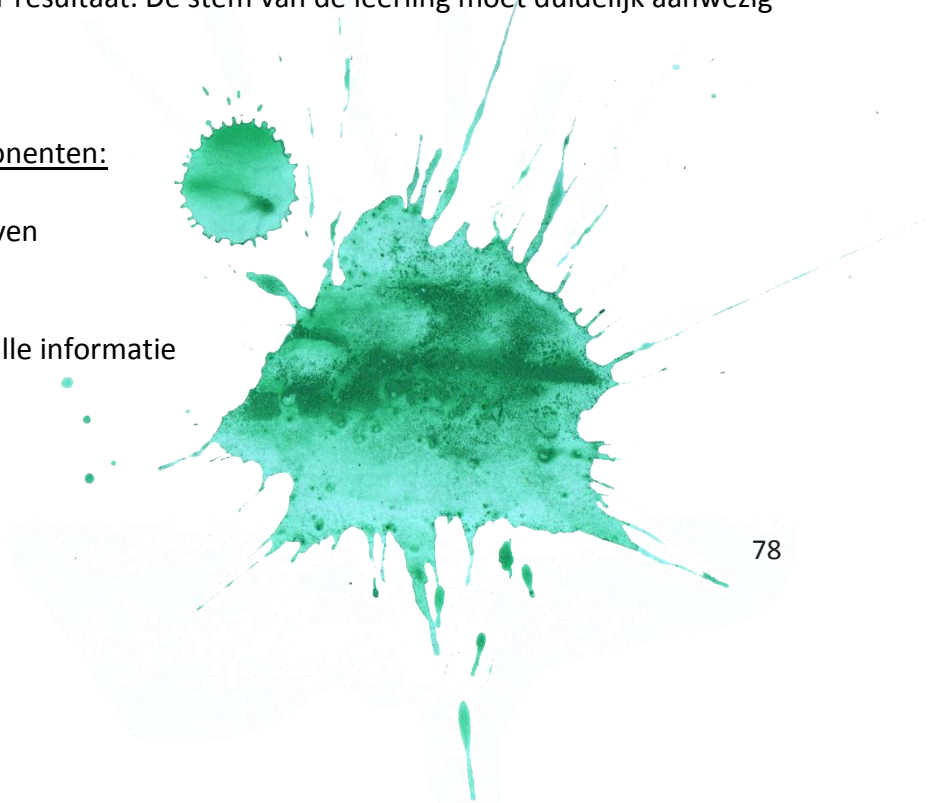
De context

De leerling in kwestie een stem geven

In relatie treden met de leerling

Centrale thema's lokaliseren

Een esthetisch geheel maken van alle informatie





Begeleiding tijdens het proces van 'portrettering'

Tijdens het proces van portrettering (Delcour, 2015 & Munck, 2013) werkt u als leerkracht voornamelijk **als coach en opvoeder**. *"Uw eigen ideeën, waarden en normen als leerkracht spelen een grote rol in het hele proces."* (Delcour, 2015, p. 19) Het is belangrijk om vooraf hierover te reflecteren en deze het proces niet te laten beïnvloeden.

U zal de leerlingen begeleiden tijdens het proces door met hen in gesprek te gaan en klassikaal of individueel vragen te stellen die ze (indien ze dit willen) kunnen beantwoorden in hun werk. Als leerkracht zal u tijdens moeilijke momenten bij leerlingen een **gevoelsreflectie** moeten geven en een **empathische houding** moeten aannemen. Het is op dit moment belangrijk dat u de leerlingen geen antwoorden biedt op hun gedachten of gevoelens, maar dat ze voornamelijk zelf hiermee aan de slag gaan en hun eigen stem durven laten spreken binnen hun werk.

Als leerkracht bent u binnen dit proces genoodzaakt om de juiste **les samen te stellen** passend bij de leeftijd van uw klasgroep, de noden van de leerlingen en het thema waarrond u wil werken.



*Voor meer informatie rond begeleiding zie hoofdstuk 'begeleiding tijdens het proces van portrettering' op p. 14 – 15.





De 5 componenten die aanwezig moeten zijn tijdens het proces

Tijdens het uitvoeren van portrettering in de klas is het van belang om te waken over volgende **vijf componenten** (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Deze componenten zijn essentieel om op een correcte manier het proces van portrettering te kunnen uitvoeren.

1) Context

Tijdens het portretteren kunt u een **onderscheid maken tussen onderstaande contexten** (Delcour, 2015 & Munck, 2013):

- De fysieke context: de kinderen moeten het portret kunnen maken in een veilige omgeving waarin ze zich geborgen voelen. Daarnaast is het ook belangrijk om als leerkracht aandacht te besteden aan de factoren binnen de omgeving wanneer u de portretten van de kinderen wil analyseren. Vb. lawaai, temperatuur, de materiële zaken waarover de leerling beschikt... Deze kunnen het resultaat van de leerlingen beïnvloeden.
- De persoonlijke context: het is belangrijk dat de kinderen zichzelf en voor hen dierbare plaatsen en personen een plek geven in hun portret.
- De historische context: alle ervaringen, herinneringen, verhalen, ... die de leerling verwerkt in zijn/ haar portret moeten gekaderd worden in een context van tijd en plaats.

“De component ‘context’ levert u als leerkracht aanwijzingen om de ervaringen, gevoelens, herinneringen en gedachten van leerlingen te kunnen begrijpen en hier indien nodig dieper op in te gaan” (Delcour, 2015, p. 19). De context maakt een belangrijk deel uit van het portret.



2) Stem van het kind

De stem van het kind over **zijn/ haar eigen gevoelens, gedachten en ervaringen** moet duidelijk aanwezig zijn in het portret. De stem van de leerling mag zo min mogelijk gestuurd worden door de leerkracht. Als leerkracht mag u de leerlingen helpen bij moeilijkheden door extra vragen te stellen, een gesprek aan te gaan over bepaalde verhalen, ... Maar hierbij moet u de leerling tijdens het portretteren ruimte geven om deze verhalen en ervaringen op een eigen creatieve manier in te vullen.

Als leerkracht vervult u een rol aan de zijlijn. U zal voornamelijk het verbale en non-verbale gedrag van de kinderen **observeren**, zonder mee te participeren. U kunt wel actief op zoek gaan naar verhalen van de kinderen, hen begeleiden bij moeilijkheden en indien nodig diepgaandere vragen stellen over bepaalde thema's (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



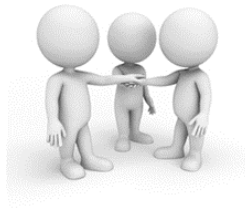
3) Relatie

De component 'relatie' slaat op het belang van het opbouwen van een **vertrouwensband** tussen de leerlingen onderling en met de leerkracht om op een positieve manier aan portrettering te kunnen werken (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Door een goede band op te bouwen, zal het kind bredere en diepere verhalen durven vertellen in zijn/ haar portret. Hierbij zijn er **3 factoren** belangrijk:

Goedheid: tijdens het portretteren is het belangrijk om te focussen op de positieve zaken binnen de verhalen, ervaringen, gedachten en gevoelens van de leerlingen. Als leerkracht moet u een positieve houding van aanvaarding aannemen tegenover de leerlingen.

Empathie: de leerkracht probeert tijdens het proces de leerlingen te begrijpen en over hen een beter beeld te krijgen. Hierbij neemt hij/ zij een empathische houding aan om vragen te stellen en om een vertrouwensband met de leerlingen op te bouwen.

Grenzen: als leerkracht moet u de grenzen van de leerlingen gedurende deze les(sen) bewaken. *"De leerkracht moet ervoor zorgen dat de kwetsbaarheden van de leerlingen beschermd blijven en er een gevoel van veiligheid heerst."* (Delcour, 2015, p. 21)





4) Centrale thema's

Tijdens het proces van portretteren is het belangrijk om **informatie te verzamelen** over de leerlingen en deze in te delen in thema's, linken, metaforen, ... Deze zullen op hun beurt opnieuw vorm geven aan andere of nieuwe informatie over de leerlingen (Delcour, 2015 & Munck, 2013).



5) Esthetisch geheel

Wanneer de leerlingen op het einde van het proces alle delen en antwoorden op de vragen samenbrengen tot één werk, moeten al deze delen een logische volgorde vormen en een **gevoel van herkenning** geven aan de leerlingen (Delcour, 2015 & Munck, 2013).





Werkwijze

Het didactische materiaal rond portrettering

Voor onze bachelorproef hebben wij didactisch materiaal ontwikkeld rond de methodiek 'portrettering'. Dit didactisch materiaal is makkelijk inzetbaar binnen de klaspraktijk. Deze les staat het dichtst bij volgende vakken: identiteitsontwikkeling, sociale vaardigheden en muzische opvoeding.

Het materiaal bestaat uit **verschillende soorten kaarten** met elk hun eigen kleur. Deze kaarten geven u suggesties om uw **eigen les te creëren**. U kiest van elke kleur één of meerdere kaarten en geeft op deze manier uw les vorm. Het opbouwen van een les rond portrettering bestaat uit vijf stappen en deze worden hieronder grondig uitgelegd.

Het didactisch materiaal bestaat uit volgende onderdelen

USB-stick: Op deze USB-stick kunt u een PowerPoint terugvinden die informatie verschaft aan de leerlingen in verband met de methodiek, het verloop van de les en de afspraken.



Blauwe kaarten: Dit zijn kaarten met suggesties voor boeken en gedichtenbundels die u kunt gebruiken als inleiding en ter ondersteuning van de methodiek. Deze verhalen kunnen thema's aanbieden waarrond gewerkt kan worden in de klas.



Rode kaarten: Dit zijn kaarten met richtvragen die u kunt gebruiken voor, tijdens en na het portretteren. Gedurende het hele proces kunnen deze kaarten ingezet worden om met de klasgroep of individuele leerlingen gesprekken aan te gaan. Als leerkracht bent u vrij in het stellen van vragen.




Groene kaarten: Dit zijn kaarten met mogelijke creatieve verwerkingen.

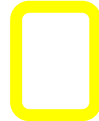


Grijze kaarten: Dit zijn controlekaarten die een houvast bieden aan de leerkracht om tijdens de creatieve verwerking na te gaan of alle componenten van portrettering aan bod zijn komen.





Gele kaart: Dit is een kaart met richtvragen die u kunt gebruiken tijdens de reflectie op het einde van de les. Aan de hand van deze vragen krijgt u als leerkracht inzicht in de ervaringen van de leerlingen bij het toepassen van de methodiek. Deze kaarten bieden de mogelijkheid om uw werkwijze in de toekomst aan te passen.



Een les 'portrettering' kan als volgt verlopen

Stap 1:



Zorg ervoor dat zowel u als de leerlingen goed voorbereid aan de les kunnen starten. Als leerkracht kunt u informatie verschaffen over de les in deze handleiding. Om de leerlingen informatie te geven over de methodiek, het verloop van de les en de afspraken die ze moeten respecteren, kunt u gebruik maken van de PowerPointpresentatie op de **USB-stick**. Deze PowerPointpresentatie verschaft de leerlingen alle informatie die ze nodig hebben op een eenvoudige en snelle manier. Als leerkracht kunt u ervoor kiezen om de informatie te laten afspelen of om deze zelf voor te lezen.

Stap 2:



Eerst en vooral kiest u een boek of gedichtenbundel met behulp van de **blauwe kaarten** dat aansluit bij het thema waarrond u wil werken. U zoekt tussen de suggestiekaarten een passend boek aansluitend bij uw klasgroep en de thema's waarrond u wil werken tijdens de les. Indien u geen boek wenst te gebruiken om uw les mee in te leiden, kunt u ook op zoek gaan naar een filmfragment, een liedje, een kunstwerk, ... U kunt hierbij bijvoorbeeld werken rond de thema's 'gevoelens' of 'moeilijk hanteerbaar gedrag' om andere creatieve inleidingen te voorzien.

Stap 3:



Vervolgens gaat u een kort gesprek aan met de leerlingen. Hierbij kunt u gebruik maken van één of meerdere **rode thema-kaarten**. Na het voorlezen van het verhaal kunt u samen met de leerlingen enkele thema's kiezen en hierrond een gesprek voeren. U beslist zelf welke vragen u stelt en hoe diep u wil ingaan op een bepaald thema. Deze gesprekken worden het beste gevoerd in een knusse setting vb. kringgesprek. U kunt de duur van dit klasgesprek zelf kiezen. Wij opteren ervoor om dit niet lang te houden en voldoende tijd vrij te maken voor de volgende stap nl. de creatieve verwerking.



Stap 4a:



Na het klasgesprek gaan de leerlingen elk individueel aan de slag. U kunt met behulp van de **groene kaarten** op voorhand een passende creatieve verwerking uitzoeken voor uw klas en uw les. Tijdens de creatieve verwerking is het belangrijk dat de leerlingen zich kunnen concentreren, elkaar niet kunnen storen en volledig opgaan in hun werk. Terwijl de kinderen zelfstandig aan het werk zijn, kunt u enkele richtvragen stellen die de leerlingen kunnen beantwoorden binnen hun werk. Deze richtvragen kunnen de leerlingen inspiratie bieden voor hun werk of kunnen ervoor zorgen dat u aan de hand van een gesprek meer informatie inwint over de leerling(en).

Stap 4b:



Tijdens de begeleiding van de creatieve verwerking kunt u als leerkracht gebruik maken van **de grijze controlekaarten** om na te gaan of u alle componenten van portrettering op een correcte manier hanteert.

Stap 5:



Op het einde van de les bestaat er de mogelijkheid om kort te reflecteren met de kinderen over het proces en de gevoelens die deze les met zich hebben meegebracht. Hiervoor kunt u de **gele kaart** gebruiken. Belangrijk is dat u de veiligheid van de kinderen tijdens deze fase respecteert. De kinderen hoeven hierbij niet mondeling te uiten welke ervaringen, gevoelens en gedachten tijdens dit proces aan bod kwamen.

**De duur van uw les(sen) kunt u zelf bepalen.*



Reflecteren als leerkracht

Als leerkracht is het **na het doorlopen van bovenstaand proces** belangrijk om de bekomen informatie over de leerlingen te benutten binnen de eigen klaspraktijk. Wanneer het proces goed is verlopen, kan het kind zich ook identificeren met zijn/ haar eindportret. Tijdens het proces zal u de kans gekregen hebben om meer informatie te verkrijgen over de gevoelens, ervaringen en gedachten van iedere leerling. Dit is **kostbare informatie** die u kunt benutten om voor iedere leerling een aangename leeromgeving te creëren.

Om na te gaan welke informatie werd blootgegeven tijdens het portretteren **kunt u zichzelf de volgende vragen** stellen. Deze vragen bieden een houvast om met een brede kijk het eindportret van een leerling te observeren:

- Welke voorwerpen en personen zijn voor de leerling belangrijk?
- Welke thema's herkent u in het portret? Waar hechtte de leerling veel belang aan?
- Wat beeldt het kind af?
- Welke ervaringen, gevoelens en/ of gedachten schuilen achter dit portret?
- Wat is de link tussen het portret en het gedrag dat het kind soms stelt?
- Zijn er logische verbanden zichtbaar tussen het portret en het gestelde gedrag?
- Wat is er nog niet helemaal duidelijk?
- Is er belangrijke informatie die de leerling nog niet heeft vrijgegeven?
- ...



Na het observeren van het eindproduct van een leerling heeft u meer informatie verzameld over deze leerling. Aan de hand van deze informatie krijgt u de kans om met een meer **genuanceerde blik naar het moeilijk hanteerbaar gedrag van de leerling te kijken**. Het is noodzakelijk om hierbij de bedenking te maken dat het kind een stukje van zijn/haar privacy heeft blootgegeven. Het is dus de bedoeling om samen met de leerling hier dieper op in te gaan en deze informatie niet verloren te laten gaan. Daarnaast heeft u als leerkracht ook de taak om de privacy van elke leerling te beschermen.



Wanneer u **moeite heeft om het portret van een leerling te begrijpen**, wanneer u nog enkele vragen over het portret heeft of wanneer het kind pijnlijke gevoelens weergeeft in het portret, kunt u hierover een **gesprek voeren met het kind**. Zorg er hierbij voor dat het kind zich rustig voelt en weet dat het een informeel gesprek zal worden.

Bovendien is het belangrijk dat ook hier *de stem van de leerling* op de voorgrond wordt geplaatst. Tips over de begeleiding van deze gesprekken vindt u terug bij 'begeleiding tijdens het proces'.

Het **creëren van een portret is een troef** voor u als leerkracht om een betere kijk te krijgen op moeilijk hanteerbaar gedrag (Delcour, 2015 & Munck, 2013). Het biedt diverse mogelijkheden om samen met de leerling naar mogelijkheden te zoeken om dit gedrag te reduceren zodat zowel de leerling als u er zich goed bij voelen. Het is niet de bedoeling om het gedrag na het proces weg te werken. Na het doorlopen van dit proces is het belangrijk dat zowel de leerling als leerkracht het gedrag een plaats kunnen geven en er naar oplossingen gezocht kan worden binnen de klas en school. Als leerkracht kan deze bekomen informatie ook doorgegeven worden naar de leerkrachten van de volgende jaren en/ of aan leerkrachten uit het zorgnetwerk van de school. Zo krijgt het **doorlopen van dit proces een duurzaam effect**.

Het doorlopen van dit proces biedt vele kansen voor iedere deelnemer, het werkt vernieuwend en zal u als leerkracht de kans bieden om met een vernieuwende blik naar moeilijk hanteerbaar gedrag te kijken. Het lezen en begrijpen van een portret zal oefening vragen. Er mag niet vanuit gegaan worden dat dit vanaf de eerste keer een groot succes zal zijn. Portrettering is een **groeiproces**.





Begeleiding tijdens het proces

Een gesprek voeren met leerlingen tijdens het proces van 'portrettering'
Gespreksonderwerpen visualiseren

Tijdens het proces van portrettering kunnen er heel wat moeilijke gespreksonderwerpen aan bod komen over het kind zelf, zijn/haar omgeving en mogelijke problemen. Omdat deze gespreksonderwerpen soms moeizaam kunnen verlopen bij kinderen is de methodiek 'portrettering' een gepast middel om zo'n gesprekken te voeren. Tijdens het portretteren kunnen kinderen de **gespreksonderwerpen visualiseren op een creatieve manier**. Hierdoor kunnen ze creëren wat ze willen en hoeven ze niet na te denken over de mondelinge taal die ze zullen gebruiken. Een situatie tekenen kan een leerling op zijn gemak stellen en waardevolle informatie opleveren (Pameijer et al., 2018).

Wat als het gesprek tijdens de portrettering moeizaam verloopt?

Omwille van verschillende redenen kan het gesprek met de leerling tijdens het uitvoeren van de methodiek 'portrettering' **moeizaam verlopen**. In volgende onderdelen worden verschillende suggesties gegeven om alsnog het portretteringsgesprek op een kwalitatieve manier te laten verlopen.

Wat als een leerling gespannen, verlegen, faalangstig of onzeker is?

Als een leerling last heeft van faalangst of verlegen, onzeker of gespannen is, dan is het **voorbereiden** van het gesprek heel belangrijk. Bied de leerling in kwestie of de hele klasgroep op voorhand een antwoord op de vragen: waarom, hoelang, waar, wanneer en met wie zal het gesprek zijn. Ook is het belangrijk om vooraf te vertellen hoe de les er zal uitzien, wat de doelen zijn en welk belang deze les heeft. Maak hen duidelijk dat ze eerlijk mogen zijn deze les en dat hun antwoorden niet gedeeld zullen worden met medeleerlingen. Zorg ervoor dat de leerling zich **veilig voelt** en niet het gevoel heeft dat de les een overhoring is (Pameijer et al., 2018).

Indien het kind tijdens het gesprek erg gespannen blijft, stel u dan **informeel** op. Maak af en toe een luchtige grap, vraag aan de leerling(en) om u te helpen bij het opruimen of om eens iets weg te brengen en probeer de situatie te relativieren. Geef hen ook tijd om na te denken, geef hen complimenten, moedig hen aan om meer te vertellen en straal geduld en rust uit. Hoe meer **vertrouwen** het kind in zichzelf en de les heeft, hoe vlotter het gesprek zal verlopen (Pameijer et al., 2018).





Wat als een leerling moeite heeft om zicht te uiten met taal?

De methodiek 'portrettering' is uitstekend voor kinderen die zich moeilijk mondeling kunnen uiten. Tijdens de verwerking zijn ze voornamelijk **motorisch** bezig en kunnen ze zich creatief uiten. Pas bij deze leerlingen tijdens het klasgesprek vooral strategieën toe waarbij ze beroep doen op hun motorische, visuele en creatieve kant vb. laat hen tijdens het gesprek al een tekening maken over de besproken context. **Visualiseer** voldoende, sluit aan bij **de talenten en interesses** van de leerling en betrek de andere kinderen bij het gesprek (Pameijer et al., 2018).

Wat als leerlingen vaak sociaal wenselijke antwoorden geven?

*"Sommige kinderen willen sociaal wenselijk antwoorden geven en antwoorden liever met 'ja' dan met 'nee'. De vraag **herhalen** kan hen onzeker maken. Verstaat u een antwoord niet en herhaalt u de vraag, dan kan de leerling dit opvatten als een tip dat het eerdere antwoord fout was."* (Pameijer et al., 2018, p. 141) Hierdoor zal de leerling dus een ander antwoord geven. Probeer hier tijdens het klasgesprek en tijdens de creatieve verwerking aandacht aan te schenken en te zoeken naar juiste antwoorden van de kinderen. (Pameijer et al., 2018)

Wat als een leerling u iets vertelt dat u niet mag doorvertellen?

*"De situatie kan zich voordoen dat een leerling u vraagt om bepaalde informatie geheim te houden of dat hij/ zij u enkel iets vertelt als u belooft dat u het niet gaat doorvertellen. U kunt hier te allen tijde beter **niet akkoord** mee gaan."* (Pameijer et al., 2018, p. 142) Wees hierbij duidelijk bij de leerling en bespreek waarom u dit niet kunt beloven. Als de leerling u de informatie dan toch wil toevertrouwen, betrek de leerling dan bij de vervolgstappen. Als een kind u 'iets ergs' te vertellen heeft of toont op zijn portret vb. mishandeling of pestgedrag, dan begrijpt het kind meestal wel dat u iets moet ondernemen om het te kunnen stoppen (Pameijer et al., 2018).

Wat als een leerling emotioneel of boos wordt?

Bepaalde vragen, gedachten of herinneringen kunnen ervoor zorgen dat bepaalde gevoelens zoals verdriet of boosheid naar boven komen. Hierbij is het als leerkracht belangrijk om deze gevoelens te **bespreken** met het kind, er over te **reflecteren** en deze vooral te laten 'zijn'. Zorg ervoor dat het kind iets kan doen met zijn/ haar gevoelens. Zo kan het kind bijvoorbeeld even buiten gaan lopen of extra tekeningen maken rond die bepaalde vraag die gevoelens uitlokte of laat het kind een verhaal vertellen hierover. Als leerkracht moet u er wel over waken dat de uiting van de gevoelens aanvaardbaar is. Zo is het niet de bedoeling dat een leerling begint te schelden of te vechten. Het uiten van gevoelens moet binnen bepaalde grenzen gebeuren. Indien het kind hier nood aan heeft, is het ook belangrijk om hier na de les over portrettering op terug te komen (Pameijer et al., 2018).



Het behalen van doelstellingen tijdens een les portrettering

Tijdens een les portrettering kunt u verschillende **leerplandoelen** behalen. Dit zijn voornamelijk doelstellingen Nederlands, muzische opvoeding, sociale vaardigheden en individuele ontwikkeling. Voornamelijk binnen het ZILL (Katholieke Onderwijs Vlaanderen, 2018) zijn er heel wat doelen rond identiteitsontwikkeling die behaald kunnen worden. Deze doelen worden ook wel de persoonsgebonden doelstellingen genoemd. Op volgende bladzijden kunt u per onderwijsnet enkele leerplandoelen terugvinden. Deze doelen kunt u nog aanpassen naargelang het thema waarrond u zal werken, de leeftijd van uw klasgroep en de keuze in creatieve verwerking.





Niet alle doelstellingen die wij hebben geselecteerd kunnen binnen één of enkele lessen behaald worden. Wij willen u met onze selectie aan doelen voornamelijk een idee geven rond welke leerplandoelen aangeraakt kunnen worden. Bovendien kunt u er ook nog voor opteren om andere doelstellingen te selecteren. Dit zal voornamelijk het geval zijn onder het vak 'muzische opvoeding'.





ZILL-doelen* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering



	IKid2	Een positief, realistisch zelfbeeld opbouwen
	IKwn1	Gevoelig zijn voor wat zinvol, goed, schoon, waardevol ... is voor zichzelf én voor anderen. Een persoonlijk geweten ontwikkelen
	IKvk2	Hoopvol geloven in en vertrouwen op de eigen leef-, leer- en ontwikkelkracht
	IKvk4	Situaties die als moeilijk ervaren worden en frustraties ombuigen door te zoeken naar mogelijkheden om er bevrijdend mee om te gaan
	TOtg4	Mondeling en schriftelijk willen en durven communiceren en het nut daarvan inzien
	TOmn2	Een mondelinge boodschap overbrengen <ul style="list-style-type: none">• Spontaan vertellen (over gevoelens, ervaringen, gedachten, handelingen, verwachtingen)• Zich expressief uiten (over gevoelens, gedachten, meningen, fantasieën)
	TOmn3	Actief deelnemen aan een gesprek <ul style="list-style-type: none">• Tweegesprek
	IVzv4	Specifieke strategieën inzetten om vragen, opdrachten, uitdagingen en problemen efficiënt aan te pakken
	IVoz2	Creatief denken en daarbij nieuwe paden durven bewandelen
	MUgr2	Durven fantaseren en verbeelden
	MUgr3	Zich bewust worden van de eigen muzische en creatieve mogelijkheden (talenten) en die tonen
	SEgb1	Gevoelens en behoeften bij zichzelf en anderen beleven, aanvaarden, herkennen en in taal uitdrukken

(Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2018)





Doelen van het OVSG* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering

Sociale vaardigheden

LOD-SOV-01.04 De leerlingen kunnen respect en waardering opbrengen in omgang met anderen.

LOD-SOV-02.04 De leerlingen kunnen een gesprek voeren met een volwassene.

LOD-SOV-02.05 De leerlingen kunnen in ik-termen spreken.

Nederlandse taal – spreken

DL-NL-SPR-T3.01 De leerlingen kunnen informatie geven over gebeurtenissen uit de eigen omgeving die ze zelf hebben ervaren.

DL-NL-SPR-T5.01 De leerlingen kunnen eenvoudige informatie doorgeven die voortvloeit uit hun eigen leefwereld.

DL-NL-SPR-G1.05 De leerlingen kunnen in een gesprek in ik-termen spreken.

DL-NL-SPR-G1.09 De leerlingen kunnen in een gesprek een gepast gespreksgedrag aannemen.

Muzische vorming – beeld

DL-MV-BLD-01.02 De leerlingen kunnen praten over ervaringen om de zintuiglijke waarneming te versterken en te verankeren.

DL-MV-BLD-01.13 De leerlingen kunnen reflecteren over hun ervaringen bij het experimenteren.

DL-MV-BLD-01.15 De leerlingen kunnen een bewuste keuze maken aan materialen om beeldend vorm te geven.

DL-MV-BLD-02.05 De leerlingen ervaren dat beeldelementen de expressiviteit van een werk kunnen vergroten.

DL-MV-BLD-02.06 De leerlingen kunnen inhoud, betekenis en doel van beelden ervaren en verwoorden.

Muzische vorming – muziek

DL-MV-MUZ-05.05 De leerlingen kunnen emoties en stemmingen uitdrukken met de eigen stem en met voorwerpen.

Muzische vorming – beweging

DL-MV-BEW-01.05 De leerlingen kunnen bewegen naar aanleiding van eigen gevoelens en ervaringen.

DL-MV-BEW-01.06 De leerlingen kunnen zich uitdrukken via dans naar aanleiding van gevoelens, ervaringen, situaties en gebeurtenissen.

Muzische vorming – drama

DL-MV-DRA-01.04 De leerlingen kunnen via bewegen en praten eigen ervaringen, belevenissen, gedachten en gevoelens uiten.

DL-MV-DRA-02.03 De leerlingen kunnen door exploreren en experimenteren met lichaam en stem komen tot vormgeving.

Muzische vorming – media

DL-MV-MED-03.05 De leerlingen kunnen een boodschap overbrengen met gebruik van media. (OVSG, z.d.)





Doelen van het GO! onderwijs* die gekoppeld kunnen worden aan portrettering

SOCIALE VAARDIGHEDEN:

Sociale vaardigheden – domein relatiewijzen

De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.

MUZISCHE OPVOEDING:

4.1.3. Leerplandoelen beeld

Waarnemen:

4.1.1.2 Illustreeren dat beeldelementen gevoelens kunnen oproepen.

Verwerken en vormgeven:

4.1.2.1 Een beeldend werk maken door gevoelens, fantasieën, ervaringen en situaties persoonlijk expressief te verwerken, al dan niet gebruik makend van een ontwerp.

4.1.2.2 Beeldelementen gebruiken om de betekenis en/ of een gevoel te accentueren.

4.2.3 Leerplandoelen muziek

Verwerken en vormgeven:

4.2.2.2 Een bepaalde boodschap, sfeer of emotie alleen of in groep verklanken.

4.3.3 Leerplandoelen drama

Waarnemen:

4.3.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.3.1.2 Emoties herkennen en benoemen.

Verwerken en vormgeven:

4.3.2.1 Belevissen, gevoelens, ervaringen, ideeën, fantasieën en handelingen uitbeelden.

4.3.2.10 Een situatie of verhaal uitbeelden door bewust gebruik te maken van attributen.

4.3.2.25 Een eenvoudig draaiboek bij een verhaallijn schrijven en ernaar handelen.

4.4.3 Leerplandoelen beweging

Waarnemen:

4.4.1.1 Eigen belevenissen, fantasieën, ervaringen, gedachten, gevoelens en handelingen verwoorden.

4.4.1.3 Verwoorden welke impressies de waarneming oproept.

Verwerken en vormgeven:

4.4.2.2 Bij een dans of bewegingsverhaal de betekenis versterken door materialen te gebruiken.

4.4.2.3 Samen een dans of bewegingsverhaal opbouwen en uitvoeren met als vertrekpunt iets wat ze gehoord, gezien, gelezen, gevoeld of meegemaakt hebben.

4.5 Leerplan muzische grondhouding:

Algemene attitudes en vaardigheden:

4.5.1.6 Vertrouwen hebben in hun muzische expressiemogelijkheden en muzische voorkeuren of talenten ontdekken en ontwikkelen.

4.5.1.7 Durven hun eigen expressiestijl en creatieve uitingen tonen.

Muzisch proces:

4.5.2.4 Bereid zijn om te reflecteren en te communiceren over muzische expressie.

NEDERLANDS:

4.1 Mondelinge Taalvaardigheid

Overkoepelende attitudes mondelinge taalvaardigheid:

1.1.1.2 Bereid zijn de eigen gevoelens en verlangens op een persoonlijke manier uit te drukken.



1.1.3.34 Spontaan vertellen over gevoelens.

1.1.3.37 Spontaan vertellen over gebeurtenissen, zowel in het hier en nu als buiten het hier en nu.

1.1.3.38 Spontaan vertellen over zichzelf en hun leefwereld, hun interesses en intenties, de eigen taal en cultuur, zowel in het hier en nu, als buiten het hier en nu.

(GO! pro – kennisplatform voor de GO! Professional, 2015)

Bronnenlijst

Delcour, K. (2015). *Een exploratief onderzoek naar de rol van Portraiture voor Disability Studies in Gent*. Gent: Geert Van Hoven.

Delmel, A. (2014). *Introductie van de methodiek 'Nieuwe Autoriteit' en 'Geweldloos Verzet' van Haim Omer in het dagelijks handelen van opvoeders*. Geraadpleegd op 19/08/2019 :

<https://www.scriptiebank.be/scriptie/2014/introductie-van-de-methodiek-nieuwe-autoriteit-en-geweldloos-verzet-van-haim-omer-het>

De Craemer, L. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Masterproef UGent.

GO! Pro – kennisplatform voor GO! professionals (2015). *Leerplannen basisonderwijs*.

Geraadpleegd op 29/04/2020 via <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>

Gunster, B. (2012). *Lastige kinderen? Heb jij even geluk*. Utrecht: Bruna Uitgevers, 296.

Heylen, M., & Janssens, K. (2001). *Het contextuele denken: een methodiekontwikkeling voor het welzijnswerk*. Acco Uitgeverij, 168.

Horeweg, A. (2018). *De Traumasensitieve School*. LannooCampus, 352.

Kinderrechtencommissariaat. (2012). *(in) (proef)druk. Gedragsstoornis of niet? Het kind achter het label*. Oost-Vlaanderen: Vlaamse Overheid.

Lawrence-Lightfoot, S. & Hoffman Davis, J. (1997). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Munck, K. D. (2013). *Becoming a professional. Portraiture-onderzoek met drie vrouwen met een beperking*. Gent: Geert Van Hove.

Pameijer N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken: samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco uitgeverij.

OVSG .(z.d.). *Leerplannen OVSG*. Geraadpleegd op 29 april 2020 via

<https://schoolweb.ovsg.be/ovsg/dblager.aspx>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2020, januari 14). *Zin in leven, zin in leren*. Opgehaald van ZILL: <https://zill-selector.katholiekonderwijs.vlaanderen/#>



Bijlage 3: Handleiding op maat van de leerlingen (hand-outs)

1

Wat gaan we doen?

Portrettering

Uitleg voor in de klas.

Wat bedoelt dat, juf?

2

Wat is portretten?

Laat je stem horen op een creatieve manier!

3

Wat doe je dat portretten?

4

Wat zal de les inhoud zijn?

1. Verhaal of gedicht voorlezen
2. Kort klassengesprek
3. Maak jouw eigen portret door de vragen te beantwoorden
4. Samen bespreken over wat je van deze les vond

5

Wat moet ik op letter tijdens de les?

- 1) Werk geconcentreerd
- 2) Heb respect voor elkaar
- 3) Wat je maakt is en blijft voor jezelf
- 4) Je bent deze les vrij!

6

Wat heb jijzelf jullie gaan dat goed doen?

Zijn er nog vragen voor de juf/meneer?



Bijlage 4: Kaartenset (toolkit)



Gedicht op p. 11:

- Titel: ruzie
- Thema: ruzie met een vriend
- Leeftijd: eerste en tweede graad

Gedicht op p. 15:

- Titel: rotdag
- Thema: een slechte dag
- Leeftijd: eerste en tweede graad

Gedicht op p. 24:

- Titel: verdriet
- Thema: verdriet
- Leeftijd: derde graad

Gedicht op p. 37:

- Titel: uniek
- Thema: ik
- Leeftijd: tweede en derde graad

*Bronvermelding: Janssen K. (2004). Uit het blote hoofd. Telt: Uitgeverij Lannoo, 57.



Korte omschrijving:

Indy is een jongen die heel vaak druk gedrag vertoont. Hij kan niet stil zitten en vindt het moeilijk om zijn aandacht erbij te houden. Daardoor komt hij vaak in de problemen of krijgt hij de schuld van dingen die hij helemaal niet verkeerd bedoelde.

Leeftijd:

Tweede en derde graad

Wat kan er voorgelezen worden:

Pagina 7 tot 41 bestaan uit relevante hoofdstukken om voor te lezen in de klas. Als leerkracht kan je hieruit ook enkele herkenbare hoofdstukken uitkiezen om voor te lezen aan je klas.

*bronvermelding: Mous M. (2004). Alle Dagen Hartstikke Druk. Houten: Uitgeverij Van Holkema & Warendorf, 98.



Gedicht op p. 16:

- Titel: een slechte bui
- Thema: boos zijn
- Leeftijd: eerste en tweede graad

Gedicht op p. 18:

- Titel: Last
- Thema: een lastige dag
- Leeftijd: eerste en tweede graad

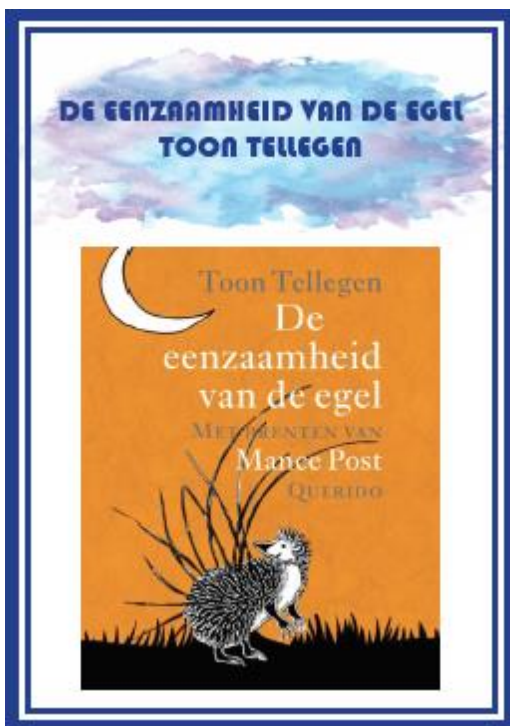
Gedicht op p. 24

- Titel: droevig
- Thema: verdriet
- Leeftijd: tweede en derde graad

Gedicht op p. 34:

- Titel: Verlegen
- Thema: verlegen zijn
- Leeftijd: tweede en derde graad

*bronvermelding: Coillie, J. (2009). Voel Je Wat Ik Voel?: De 150 Mooiste Gedichten over Gevoelens Voor Kinderen. Leuven: Davidfonds / Infodok, Print.



Korte omschrijving:

Het boek bestaat uit 28 korte verhaaltjes rond de eenzaamheid van de egel. 'Denken' is het leidmotief van de egel, zijn gedachten staan nooit stil.

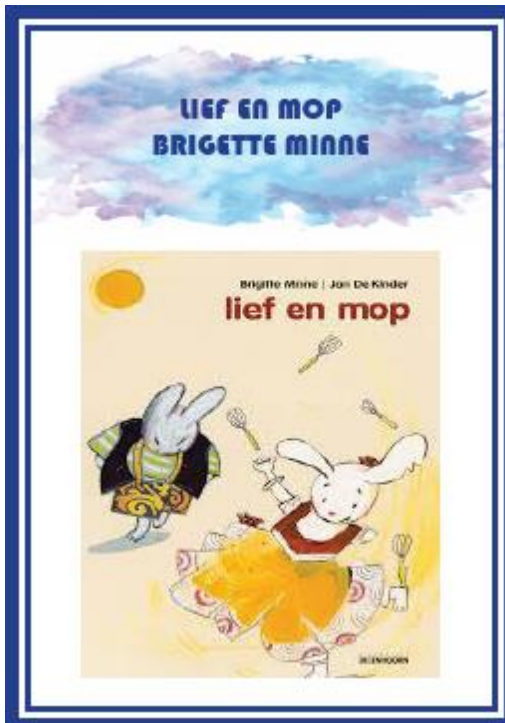
Leeftijd:

Tweede en derde graad

Wat kan er voorgelezen worden:

Ieder verhaal kan relevant zijn om voor te lezen in de klas. Als leerkracht maak je de keuze, kijkende naar de noden van de leerlingen.

*bronvermelding: Tellegen, T. (2008). De eenzaamheid van de egel. Amsterdam: Querido, Print.



Korte omschrijving:

Het boek gaat over Lief en Mop. Mop is vaak boos, terwijl lief steeds blij is. Het boek gaat over het feit dat Mop ook blij wilt zijn. Doorheen het boek worden de weg en de vriendschap van Mop en Lief weergegeven.

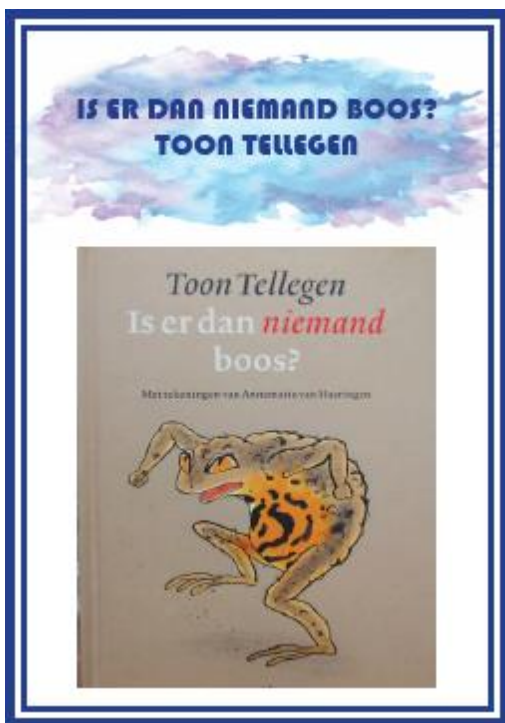
Leeftijd:

Eerste graad

Wat kan er voorgelezen worden:

In het begin wordt weergegeven hoe verschillend Lief en Mop zijn en hoe Mop wilt veranderen. De leerkracht leest best uit het begin een deeltje voor (pagina 6 tot en met 19) om nadien na te gaan wat er zou kunnen gebeuren in het verhaal. Nadien kan het einde van het boek voorgelezen worden (pagina 36 tot en met 41).

*bronvermelding: Minne, B. (2007). Lief En Mop. Wielsbeke: De Eenhoorn, Print.



Korte omschrijving:

Het boek bestaat uit 24 korte verhalen rond boos zijn en ruziemaken. Het gaat over verschillende dieren die om hun eigen reden er niet blij bijlopen. Het boek eindigt dat op een dag alle boosheid plots weg is.

Leeftijd:

Tweede en derde graad

Wat kan er voorgelezen worden:

Ieder verhaal kan relevant zijn om voor te lezen in de klas. Als leerkracht maak je de keuze, kijkende naar de noden van de leerlingen. Het laatste verhaal wordt best ook voorgelezen, dit kan leiden tot mooie gesprekken.

*bronvermelding: Tellegen, T. (2002). Is Er Dan Niemand Boos? Amsterdam: Querido, Print.



ER ZIT EEN LEEUW IN MIJ KRISTIEN DIELEIENS



Korte omschrijving:

Wout is een moeilijk kind. Heel druk, beweegt voortdurend. Er sneuvelt ook vaak wat in huis. Wout doet het niet opzettelijk en is ook erg verdrietig als hij merkt hoeveel verdriet hij zijn zus en ouders doet, maar hij kan het niet helpen. Wat zou het fijn zijn als die leeuw in hem ook wat rust zou vinden. Op humoristische wijze wordt verduidelijkt wat er zoal gebeurt bij een kind met ADHD.

Leeftijd:

Eerste graad

Wat kan er voorgelezen worden:

Het boek wordt best volledig voorgelezen door de leerkracht.

*bronvermelding: Dieleins, K. (2008). Er Zit Een Leeuw in Mij. Hasselt: Clavis, Print.

FLIP BEGRIJPT ER NIKS MEER VAN JEANETTE RANDEATH



Korte omschrijving:

Het boek gaat over Flip, een teckelterriër (hond) die gescheiden zijn. Filip houdt evenveel van beide, maar hij voelt zich heen en weer getrokken tussen zijn ouders. Hij heeft een vriend Bruno die hem begrijpt en hem helpt om zijn gevoelens rond deze situatie te begrijpen.

Leeftijd:

Eerste graad

Wat kan er voorgelezen worden:

Het boek wordt best volledig voorgelezen door de leerkracht.

*bronvermelding: Randerath, J. (2008). Flip begrijpt er niks meer van. Uitgeverij C. de Vries-Brouwers/Antwerpen



- » Wat vind je positief aan jezelf?
- » Wat zou je liever veranderen aan jezelf? Wat kan je hieraan doen?
- » Wie of wat maakt jou gelukkig?
- » Wat doe je graag?
- » Wat zijn je talenten?
- » Wat vinden je leeftijdsgenoten belangrijk?
- » Wat vind jij belangrijk?



- » Waardoor voel jij je goed?
- » Waardoor voel jij je ongemakkelijk?
- » Wat zou er moeten veranderen?
- » Waar word je gelukkig van?
- » Hoe ziet een goede/ slechte school er voor jou uit?
- » Hoe gedraag jij je in de klas als je je niet goed voelt? Wat gebeurt er dan?



FAMILIE



- » Wie is er belangrijk voor jou?
- » Welke afspraken vind jij belangrijk in je leven?
- » Wie heeft jou veel geleerd?
- » Wat hebben ze je geleerd?

VERLEDEN



- » Waarvoor ben je al te oud?
- » Welke herinneringen blijven je sterk bij?
- » Waar heb je moeilijkheden bij gehad?
- » Wat mis je van vroeger?



REAGEREN



- » Welke negatieve uitspraak gebruik je wel eens?
- » Welke positieve uitspraak gebruik je wel eens?
- » Waar word je blij/ boos/ bang van? Wat doe je dan?

BAGAGE



- » Wat is er moeilijk in je leven?
- » Wat zou je niet kunnen missen?
- » Wat ontbreekt er in je leven?
- » Heb je ooit al eens opgegeven?



TOEKOMST



- » Waarvoor ben je nog te jong?
- » Ben je soms bang voor wat zal komen?
- » Waar kijk je naar uit?
- » Wat zou je graag willen worden?

FOTOGRAFIE



IDEEËN:

- Fotoreeks rond thema's: "Wie ben ik nu?", "Wie was ik vroeger?", "Wie word ik?"
- Verschillende gevoelens in fotografie weergeven. Bijvoorbeeld blij, boos, bang... (werken met licht, kleur en effecten)
- ...



GRAFFITI



IDEEËN:

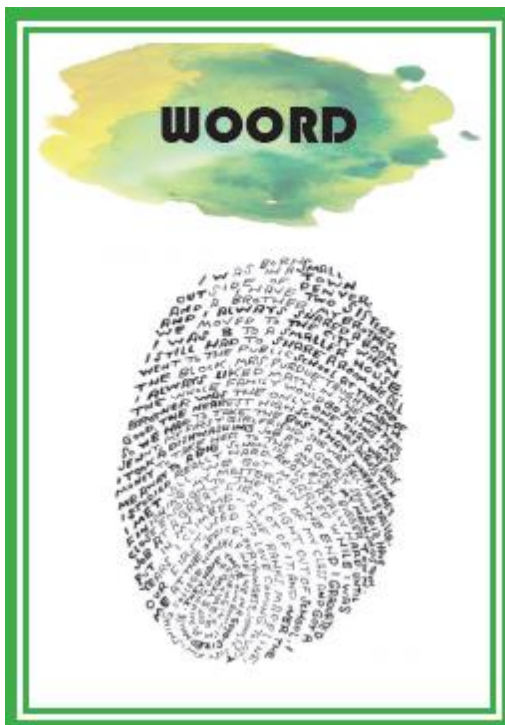
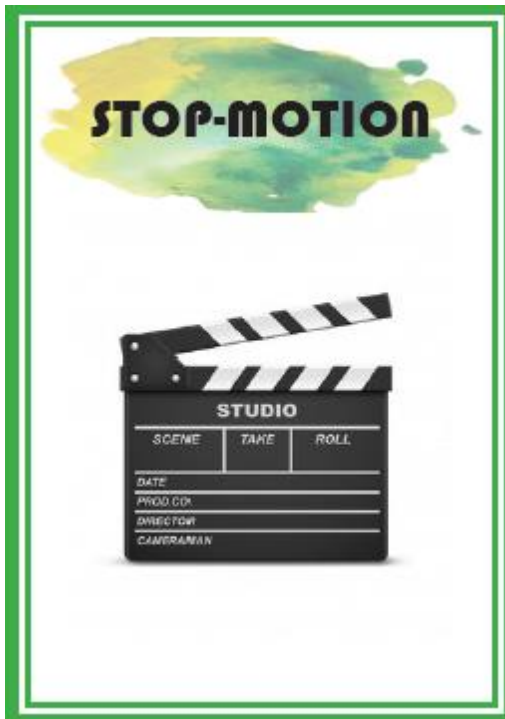
- Naam schrijven (elke letter kan een betekenis krijgen)
- Gebeurtenis uit het verleden weergeven in de vorm van woorden/een tekening...
- Hoe ziet mijn leven er vandaag uit?
- Hoe denk ik dat mijn leven er zal uitzien?
- ...

KLEI



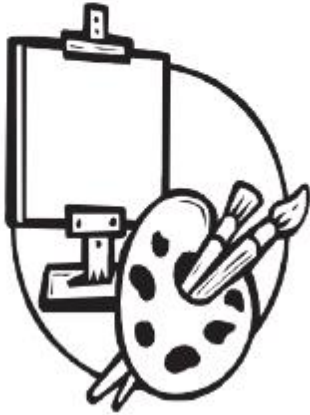
IDEEËN:

- Een dier creëren waarmee je je identificeren
- Geef een gevoel mee in klei
- Kleien op muziek = eigen keuze van creatie
- ...





VERF



IDEEËN:

- Pointillisme rond gevoelens en gedachten
- Portret maken van zichzelf of de persoon die hij/ zij wilt worden
- Vingerverf hanteren
- Tree of life
- ...

DRAMA



IDEEËN:

- Inleven in iemand die je graag zou zijn
- Rollenspel in bepaalde situaties/ bij bepaalde gevoelens
- Poppenspel creëren
- ...



MUZIEK



IDEËËN:

- Werken met instrumenten
- Dagdagelijkse materialen gebruiken als instrument
- Gevoelens weergeven door ritme, klank... met een gekozen instrument
- In groepen werken rond een bepaald gevoel/ een bepaalde situatie
- Muziek creëren bij een verhaal/ filmpje
- ...

DE CONTEXT (1)

- » Heerst er voldoende rust in de klas?
- » Heeft iedere leerling ruimte om te werken aan zijn/ haar portret?
- » Worden de gevoelens van de leerling gebruikt in het portret?
- » Worden dierbare personen/ dingen verwerkt in het portret?

- » Wat zijn de gedachten, emoties en gevoelens die hierbij vrijkomen?
- » Geeft de leerling voldoende duiding over de tijd waarin gebeurtenissen plaatsvonden?
- » Worden de gevoelens, gedachten en gebeurtenissen voldoende gekaderd binnen locaties die dierbaar zijn voor het kind?



STEM GEVEN (2)

- » Komen de gevoelens, gedachten en ervaringen van de leerling voldoende aan bod?
- » Doe ik aan voldoende gevoelsreflectie?
- » Wat vertelt de leerling mij zowel verbaal als non-verbaal?

» Is de situatie van de leerling duidelijk? Is een diepgaandere vraag stellen nodig?

! Ik laat de leerling spreken, ik stuur de gevoelens van de leerling niet!

RELATIE (3)

- » Focus ik mij op de positieve zaken binnen de verhalen, gedachten en gevoelens van de leerling?
- » Sta ik met een open houding tegenover de leerling? Heeft de leerling het gevoel dat hij/ zij alles kan zeggen?
- » Werk ik tijdens het gesprek met de leerling aan een vertrouwensband?

» Probeer ik de leerling aan de hand van zijn verhalen, gevoelens, ... beter te begrijpen?

» Blijf ik er steeds voor zorgen dat de leerling zich veilig en beschermd voelt binnen de klas?

» Geef ik de leerling voldoende ruimte en tijd om zijn/ haar verhalen, gedachten en gevoelens over te brengen?



CENTRALE THEMA'S (4)

- » Welke nieuwe informatie over de leerling is er verkregen?
- » Welke behandelde thema's zijn zichtbaar in het portret?
- » Welke elementen (personen, dieren, voorwerpen, gedachten...) keren terug in het portret?

- » Kan ik linken leggen tussen de bekomen resultaten van de verschillende creatieve werkvormen?

ESTHETISCH GEHEEL (5)

- » Kan de leerling zich vereenzelvigen met het portret?
- » Welke gedachten, gevoelens en emoties zijn zichtbaar na het maken van het portret?
- » Welke nieuwe kijk heb ik nu op de leerling?



REFLECTIE- VRAGEN

- » Welke voorwerpen en personen zijn voor de leerling belangrijk?
- » Welke thema's herken je in het portret, waar hechtte de leerling veel belang aan?
- » Wat beeldt het kind af?
- » Welke ervaringen, gevoelens of gedachten schuilen achter dit portret?

- » Wat is de link tussen het portret en het gedrag dat het kind soms stelt?
- » Zijn er logische verbanden zichtbaar tussen het portret en het gestelde gedrag?
- » Wat is er nog niet helemaal duidelijk?
- » Is er belangrijke informatie die de leerling nog niet heeft vrijgegeven?
- » ...



11 Samenvatting

Aanleiding

We leven in een maatschappij waarbij de manier van onderwijzen enorm belangrijk is en dat stelt uitdagingen aan leerkrachten, ook in het lager onderwijs. Een van die uitdagingen is het moeilijk hanteerbaar gedrag van leerlingen. We stellen vast dat er binnen het huidige onderwijs nood is om meer naar de achterliggende redenen van moeilijk hanteerbaar gedrag te gaan kijken. Zo ontbreekt het vaak aan kennis van alternatieven voor de dominante strategieën verbieden en straffen. Ook wordt er nog maar weinig met de leerlingen zelf gewerkt rond de problematiek en krijgen deze daardoor amper een stem. Er is dan ook weinig tot geen materiaal beschikbaar om in de klaspraktijk van de lagere school met de leerlingen rond het thema aan de slag te gaan. Met onze onderzoeksvraag willen we daar verandering in brengen door een toolkit te ontwikkelen die elke leerkracht kan gebruiken bij het geven van een stem aan leerlingen, met of zonder moeilijk hanteerbaar gedrag.

Methode

We hebben deze problematiek benaderd aan de hand van een driedelige onderzoeksmethode.

(1) Via een uitgebreid literatuuronderzoek kregen we inzicht in de dominante visies rond opvoeden en op de vernieuwende kijk op leerlingen met moeilijk hanteerbaar gedrag: geweldloze communicatie, Nieuwe Autoriteit, traumasensitiviteit, contextueel denken en het omdenken van gedragsproblematieken. Om dit omdenken mogelijk te maken, gingen we dieper in op de kwalitatieve onderzoekstechniek van het Portretteren.

(2) Via het ontwerp van een toolkit beantwoordden we de vragen naar de noodzakelijke componenten, de opbouw, de bruikbaarheid, de begeleiding door de leerkracht, de koppeling met de leerplandoelen en de meerwaarde voor de leerkracht. We gebruiken voor dit ontwerp het ADDIE-model als leidraad voor analyse, ontwerp, ontwikkeling, implementatie en evaluatie.

(3) Via de creatie van de toolkit onder de vorm van een kaartenset met bijhorende handleiding maakten we ons onderzoek concreet en geschikt om te testen op de klasvloer.

Uit de beide eerste onderzoeksactiviteiten werden data gedestilleerd, die met elkaar in verband werden gebracht om een antwoord op de onderzoeksvraag te formuleren. Omwille van COVID-19 konden we het gebruik van de toolkit zelf niet empirisch testen.

Resultaten

Door deze werkwijze kwamen we tot de vaststelling uit welke onderdelen een toolkit dient te bestaan om op een correcte manier aan Portrettering te kunnen doen. Ook legden we de achterliggende oorzaken van moeilijk hanteerbaar gedrag bloot. Er moet rekening gehouden worden met de noden van de leerkracht bij de uitvoering van zijn/haar gevarieerde en complexe taak. Er is nood aan een eenvoudig te hanteren toolkit die daarvoor voldoende ondersteuning biedt. Hierbij mogen ook de noden van de leerlingen niet uit het oog verloren worden. Er moet binnen een veilige context gewerkt kunnen worden aan het portret.

Conclusie

De toolkit biedt voordelen voor alle leerlingen en leerkrachten van de lagere school. Het is belangrijk om als leerkracht tijd te nemen om in dialoog te gaan met de leerlingen, om naar hun stem te luisteren. Dat kan door hen te beschouwen als een volwaardig persoon die geen onbeschreven blad is. Men moet moeilijk hanteerbaar gedrag niet gaan ontwijken, maar er juist op inspelen.